

Eliane Regina Pereira  
(Organizadora)

# A Pesquisa em Psicologia em Foco



Eliane Regina Pereira  
(Organizadora)

# A Pesquisa em Psicologia em Foco

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora  
Copyright © Atena Editora  
Copyright do Texto © 2019 Os Autores  
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora  
Editora Executiva: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira  
Diagramação: Natália Sandrini  
Edição de Arte: Lorena Prestes  
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof.<sup>a</sup> Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista  
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Prof.<sup>a</sup> Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
P474	A pesquisa em psicologia em foco [recurso eletrônico] / Organizadora Eliane Regina Pereira. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (A Pesquisa em Psicologia em Foco; v. 1)  Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-367-5 DOI 10.22533/at.ed.675190506  1. Psicologia – Pesquisa – Brasil. I. Pereira, Eliane Regina. II.Série.  CDD 150.7
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

Atena Editora  
Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
contato@atenaeditora.com.br

## APRESENTAÇÃO

Um fotógrafo-artista me disse uma vez: veja que pingo de sol no couro de um lagarto é para nós mais importante do que o sol inteiro no corpo do mar. Falou mais: que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós. Assim um passarinho nas mãos de uma criança é mais importante para ela do que a Cordilheira dos Andes. (...). Se fizerem algum exame mental em mim por tais julgamentos, vão encontrar que eu gosto mais de conversar sobre restos de comida com as moscas do que com homens doutos. (Barros, 2006)<sup>1</sup>.

A partir de uma memória inventada, Manoel de Barros nos convida a pensar sobre as importâncias. Segundo o poeta é preciso que nos encantemos pelas coisas. Assim, mais importante que medir, ou ainda, que identificar o instrumento certo da medida é preciso estar encantado pelo processo. Entendemos que pesquisar é se encantar, é se entregar a uma temática e se permitir mergulhar no processo de construção de dados, de modo que os resultados não sejam entendidos como descobertas, mas como construção de um processo que se dá entre o pesquisador e a pesquisa realizada.

Segundo o dicionário online<sup>2</sup> pesquisar é um verbo transitivo que significa investigar com a finalidade de descobrir conhecimentos novos, ou ainda, recolher elementos para o estudo de algo. Se o objetivo é, portanto, descobrir conhecimentos novos, temos obrigação de após pesquisar, espalhar esses novos conhecimentos. Este é o objetivo deste livro, divulgar, espalhar, difundir conhecimentos pesquisados. O livro é resultado de uma série de pesquisas em psicologia. Não é um livro de método, mas um livro de relato de pesquisa e de experiência.

O livro está organizado em três partes. A primeira parte intitulada “Pesquisas Teóricas” consta de quinze capítulos que apresentam diferentes temáticas e diferentes caminhos de pesquisa. Desde pesquisas bibliográficas de cunho qualitativo e/ou quantitativo em bases de dados a pesquisas de profundidade em autores específicos como Rubinstein, Davýdov e Emília Ferreiro. Dificuldade de aprendizagem, evolução da língua escrita, formação de professores, imagem corporal, violência contra a mulher, jogo compulsivo, transtorno do pânico e transtorno do stress pós-traumático são algumas das temáticas aqui apresentadas.

A segunda parte intitulada “Pesquisas Empíricas” é composta de dez capítulos. Nesta parte, os autores apresentam diferentes instrumentos de pesquisa: Questionário semiestruturado com perguntas fechadas, aplicação de diferentes inventários ou escalas, entrevistas semiestruturadas, são algumas das metodologias de pesquisas expostas aqui.

A terceira parte intitulada “Relatos de experiência” inclui seis pequenos relatos que permitem ao leitor acompanhar o trabalho dos autores.

É preciso ser possuído por uma paixão para que se possa comunica-la.

---

1 Barros, M. (2006). Memórias inventadas: a segunda infância. São Paulo. Editora Planeta.

2 <https://www.dicio.com.br/pesquisar/>

Esperamos que você se encante pela leitura, assim como, cada pesquisador/autor aqui apresentado, evidencia ter se apaixonado, se encantado pelo ato de pesquisar.

Eliane Regina Pereira

## SUMÁRIO

### PESQUISAS TEÓRICAS

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM INFANTIL	
Matildes Martins Feitosa	
Janicleide Rodrigues de Souza	
Francisco Mayccon Passos Costa	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6751905061</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>13</b>
AS CONTRIBUIÇÕES DE SERGUEI LEONIDOVICH RUBINSTEIN PARA A EDUCAÇÃO: UMA EXPRESSÃO DE SUA TEORIA DA ATIVIDADE	
Alexandre Pito Giannoni	
Luana de Lima Menezes	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6751905062</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>25</b>
A EVOLUÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA SEGUNDO A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA: DO PERÍODO PRÉ-SILÁBICO AO SISTEMA ALFABÉTICO PELO SUJEITO QUE APRENDE	
Bruna Assem Sasso dos Santos	
Adrián Oscar Dongo Montoya	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6751905063</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>40</b>
CUBA: A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA	
Drielly Adrean Batista	
Alonso Bezerra de Carvalho	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6751905064</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>51</b>
GESTALT-TERAPIA E TERAPIA COGNITIVO COMPORTAMENTAL (TCC) UM DIÁLOGO SOBRE DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM	
Maira Ribeiro da Silva	
Andréia Borges da Silva	
Nádie Christina Ferreira Machado Spence	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6751905065</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>61</b>
PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PARA APROPRIAÇÃO DO CONCEITO DE CÍRCULO	
Patrick Leandro Felipe	
Ademir Damazio	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6751905066</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>76</b>
TANATOLOGIA: A EDUCAÇÃO SOBRE A MORTE NO CONTEXTO ESCOLAR	
Jessyca Gracy Pereira Veloso	
Bianca Viana Coutinho	
Nathália Gomes Duarte	
Camila Maria Rabêlo	

**CAPÍTULO 8 ..... 87**

PERSPECTIVAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM: LÓGICA DA PROGRAMAÇÃO, PIAGET E TECNOLOGIAS DIGITAIS

Luciana Michele Ventura  
Luciane Guimarães Batistella Bianchini  
Lisandra Costa Pereira Kirnew  
Luciana Ribeiro Salomão  
Bernadete Lema Mazzafera

DOI 10.22533/at.ed.6751905068

**CAPÍTULO 9 ..... 99**

ASPECTOS PSICOSSOMÁTICOS DA IMAGEM CORPORAL DE PACIENTES TRANSPLANTADOS RENAIIS – UMA REVISÃO DE LITERATURA

Jéssica Regina Chaves  
Périsson Dantas do Nascimento

DOI 10.22533/at.ed.6751905069

**CAPÍTULO 10 ..... 108**

VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: UMA REVISÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA A PARTIR DE 2014

Mariana Gonçalves Farias  
Mariana Costa Biermann  
Glysa de Oliveira Meneses  
Lia Wagner Plutarco  
Estefânea Élide da Silva Gusmão

DOI 10.22533/at.ed.67519050610

**CAPÍTULO 11 ..... 123**

OLHAR PSICANALÍTICO PARA O TRANSTORNO DE PÂNICO: EXPRESSÃO DE ANGÚSTIA E EVIDÊNCIA DO DESAMPARO

Amanda da Rocha Camargo

DOI 10.22533/at.ed.67519050611

**CAPÍTULO 12 ..... 137**

TRANSTORNO OBSESSIVO-COMPULSIVO: ASPECTOS GENÉTICOS E O TRATAMENTO COM BASE NA TERAPIA COGNITIVO-COMPORTAMENTAL

Jonanthan Costa Araujo  
Laíne Kamila Machado Gomes  
Simão Neto  
Victória Regina Silva Rodrigues  
Danilo Camuri Teixeira Lopes  
Nelson Jorge Carvalho Batista

DOI 10.22533/at.ed.67519050612

**CAPÍTULO 13 ..... 145**

DIFICULDADES ENFRENTADAS POR PACIENTES COM TRANSTORNO DO PÂNICO E TRANSTORNO DO STRESSE PÓS-TRAUMÁTICO (TEPT)

Juniane Oliveira Dantas Macedo  
Liliana Louisa de Carvalho Soares  
Lyzanka Fontinele Vasconcelos  
Roberta Soares Machado

Nelson Jorge Carvalho Batista  
DOI 10.22533/at.ed.67519050613

**CAPÍTULO 14 ..... 158**

JOGANDO, PERDENDO E SOFREDO: UM OLHAR SOBRE O JOGO COMPULSIVO A PARTIR DE  
*MARGE SIMPSON*

Heloá Silva Ferreira  
Felipe Maciel dos Santos Souza

DOI 10.22533/at.ed.67519050614

**CAPÍTULO 15 ..... 169**

TRANSTORNO DE ESTRESSE PÓS-TRAUMÁTICO SOB UMA VISÃO PSICOLÓGICA DO FILME O  
QUARTO DE JACK

Nathália Gomes Duarte  
Jessyca Gracy Pereira Veloso  
Lilian Alves Ribeiro  
Bianca Viana Coutinho  
Nelson Jorge Carvalho Batista

DOI 10.22533/at.ed.67519050615

**SOBRE A ORGANIZADORA..... 179**

## AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM INFANTIL

### **Matildes Martins Feitosa**

Faculdade Diocesana de Mossoró-FDM, autora  
do artigo  
Mossoró-RN

### **Janicleide Rodrigues de Souza**

Faculdade Diocesana de Mossoró-FDM, autora  
do artigo  
Mossoró-RN

### **Francisco Maycon Passos Costa**

Faculdade Diocesana de Mossoró-FDM, autora  
do artigo  
Mossoró-RN

**RESUMO:** Atualmente, a política educacional prioriza a educação para todos e a inclusão de alunos que, há pouco tempo, eram excluídos do sistema escolar, por portarem deficiências físicas ou cognitivas. O fracasso escolar, mais especificamente a dificuldade na elaboração da leitura e da escrita tem preocupado os educadores, pesquisadores e pais. Explicar dificuldade de Aprendizagem é um grande desafio considerando os avanços nas áreas da pesquisa das neurociências e da educação, com isso a presente pesquisa teve como objetivo investigar as dificuldades de aprendizagem encontradas nas séries iniciais. Expõem-se algumas definições de aprendizagem relacionadas elas são: dificuldades na leitura, escrita, cálculos matemáticos entre outras. E

que as causas dessas dificuldades podem estar relacionadas à família, à criança, e à escola. Os resultados mostraram que as professoras percebem as dificuldades de aprendizagem de três maneiras distintas: dificuldade em assimilar o conhecimento, na leitura e escrita e dificuldade de raciocínio. Verificou-se com os estudos realizados nesta pesquisa que é importante a utilização de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam às necessidades dos alunos com a ajuda do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

**PALAVRAS-CHAVES:** Criança. Dificuldade. Aprendizagem.

**ABSTRACT:** At present, educational policy prioritizes education for all and the inclusion of students who, for a short time, were excluded from the school system because they had physical or cognitive disabilities. School failure, more specifically the difficulty in preparing reading and writing has worried educators, researchers and parents. Explaining Learning Difficulty is a great challenge considering the advances in the areas of neuroscience research and education, with the present research aimed at investigating the learning difficulties encountered in the initial grades. Some definitions of related learning are exposed: difficulties in reading, writing, mathematical calculations and others. And that the causes of these difficulties may be related

to the family, the child, and the school. The results showed that the teachers perceive learning difficulties in three different ways: difficulty in assimilating knowledge, in reading and writing and difficulty in reasoning. It was verified with the studies carried out in this research that it is important to use different pedagogical practices that meet the needs of the students with the help of the Specialized Educational Assistance (AEE).

**KEYWORDS:** Child. Difficulty. Learning

## 1 | INTRODUÇÃO

A psicopedagogia estuda todo o processo da aprendizagem, bem como as dificuldades inerentes desse processo, sendo influenciada também pela psicanálise, linguística, semiótica, neuropsicologia, psicofisiologia e fisiologia humana, com isso pode-se perceber que o homem nasce com uma tendência nata para a aprendizagem, onde segundo Bossa (2000) infere que tanto a aprendizagem quanto a construção do conhecimento são considerados processos naturais e espontâneos e quando estes não ocorrem é preciso evidenciar a causa.

Na atual política o tempo inclusão e educação para todos passaram a ser temas debatido com mais frequência, uma vez que um número significativo de alunos eram excluídos do meio escolar por possuírem determinadas deficiências, desde físicas a cognitivas e hoje essa exclusão não se limita a alunos com prováveis problemas físicos e/ou de intelecto e sim alunos com dificuldade na aprendizagem.

As dificuldades de aprendizagem podem levar o aluno ao fracasso escolar, sendo que as causas devem ser estudadas a fim de sanar e/ou minimizar as problemáticas, entre as causas pode-se citar a desestruturação familiar, problemas cognitivos e emocionais, implicando diretamente no processo de leitura e escrita do aluno, que de acordo com Shimazaki (2007) alunos que estudam na segunda e terceira séries do ensino básico tem dificuldades no processo de escrita e leitura, sendo estes encaminhados para uma sala destinada a alunos que possuem deficiência e/ou distúrbios de aprendizagem, evidenciando que não existe um auxílio de qualidade para esses alunados, uma vez os mesmos não possuem tais deficiências.

Denota-se que tratar da explicação sobre a dificuldade na aprendizagem tornou-se um desafio, uma vez que existe um número elevado de alunos com problemas decorrentes da aprendizagem, com isso são crescentes as pesquisas sobre esse tema voltadas as series iniciais, sendo possível traçar um diagnóstico precoce, que venham minimizar os impactos decorrentes dessas dificuldades, superando os déficits e não mais centrando nas dificuldades.

## 2 | METODOLOGIA

A pesquisa encontra-se caracterizada como sendo de pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa e para Prodanov e Freitas pesquisa bibliográfica:

Quando elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Em relação aos dados coletados na internet, devemos atentar à confiabilidade e fidelidade das fontes consultadas eletronicamente. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 54).

O método qualitativo aborda elementos mais profundos nas relações, processos e fenômenos que, muitas vezes, não podem ser identificados por meio de cálculos matemáticos. Nessa ótica, a pesquisa qualitativa é mais subjetiva e trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões (LAKATOS; MARCONI, 2009).

Com este desígnio foi efetuada uma revisão do material utilizado para a construção do referencial teórico, tendo sido consultado os artigos aqui elencados, desde: revistas online, e periódicos e monografias. Utilizaram-se os seguintes critérios: artigos científicos nacionais e internacionais, periódicos e monografias que abordaram a temática vigente.

O processo de análise dos achados foi realizado a partir do desenvolvimento da leitura dos materiais escolhidos, com o objetivo de desenvolver uma análise sucinta dos mesmos, identificando os pontos mais relevantes para a pesquisa, para a construção do desenvolvimento do artigo.

## **3 | REFERENCIAL DE LITERATURA**

### **3.1 A política educacional brasileira**

A Política Educacional Brasileira é composta pela lei LDB n°9394/96 e pelo plano nacional da educação (2011-2020), estes resultantes da constituição de 1998. Conforme a CF/1998 a educação é considerada enquanto um direito e um dever do estado e da família, a mesma será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando ao pleno desenvolvimento do indivíduo, seu preparo para o exercício da cidadania e também sua qualificação para o mercado de trabalho.

O cenário das políticas públicas no Brasil demonstra as consequências das imposições liberais sobre a sociedade, como consequência do forte avanço do capital sobre a classe trabalhadora. Organizações internacionais como o FMI e o Banco Mundial, são interventivas na realidade brasileira, fator que reflete decisivamente na a educação (MÉSZÁROS,2002).

Os limites da estrutura de dominação capitalistas podem ser observados nas crises de nível mundial, desse modo, as alternativas liberais são definidas e situam a educação como prioridade que deve ser estabelecida na sociedade de forma indispensável à ascensão social e fortalecimento da democracia através da elevação

do poder instrutivo. No entanto, a escola, enquanto principal e primeiro espaço de reprodução do saber, influencia a cultura na dinâmica social, que ultrapassa os seus alcances internos e se configura como passível às críticas acerca da realidade socioeconômica e cultural, não apenas dos seus usuários diretos, os alunos, mas as famílias, núcleos primários de interação social.

Assim demonstra-se a importância do assistente social (profissional do serviço social) integrar a equipe de ensino da área de educação, pois poderemos contribuir com a melhoria das condições da constituição do Direito à Educação Pública, atuando principalmente no processo de inclusão de crianças e adolescentes em idade escolar (CEFESS, 2001. p. 12).

A política educacional brasileira, não possui na trajetória das políticas sociais, um posicionamento exponencial enquanto política do aprendizado necessário à cidadania, visto que, há, por parte da política brasileira, a subserviência aos rumos do grande capital internacional e suas organizações financeiras, pois para estas, importa tão somente a capacidade educacional de elevar as manobras de ascensão do grande capital.

A preocupação do capital é extremamente intencional, ou seja, existe uma coerência do discurso liberal sobre a educação no sentido de entendê-la como política de avaliação da competitividade entre as nações e por se constituir numa condição de empregabilidade em períodos de crise econômica.

A Constituição Federal de 88 respaldou em seu conteúdo a reivindicações sociais nos mais variados âmbitos, dentre eles, a área educacional foi enfatizada no viés dos interesses burgueses imbuídos nos preceitos liberais que influenciaram o sistema de ensino dando margem a privatização do ensino público e ensino a distância. Tais fatores, ocasionados, foram oriundos do enxugamento do Estado com as responsabilidades na política educacional, deixando para a iniciativa privada e terceiro setor o ambiente para suprir as demandas educacionais no Brasil (ALMEIDA, 2000. p.62-75).

O Estado brasileiro vem construindo políticas educacionais que buscam alinhar suas metas com os objetivos daquelas instituições, insistindo nas parcerias, com forte apelo ao voluntariado, destituindo-se de suas próprias responsabilidades, incorporando, inclusive, terminologias próprias do ideário neoliberal, onde conceitos como direitos, equidade, diversidade e acesso são substituídos por metas, índices de produtividade, eficiência e qualidade. Nessa perspectiva, há evidências concretas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e em programas focados para a juventude como o Programa ProJovem.

Observa-se que há determinação da LDB no tocante a incumbência de elaborar o Plano Nacional de Educação à União, com a colaboração dos estados, Distrito Federal e municípios, apontando em seu art. 87 que o referido Plano deverá estar em consonância com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), resultando em prioridades que se referem à garantia do Ensino Fundamental obrigatório somente para crianças entre 7 e 14 anos, inclusive àquelas pessoas que não tiveram oportunidade de acesso na idade própria, cabendo aos demais níveis

de ensino um caráter suplementar, cuja ampliação do atendimento seria realizada de maneira progressiva, porém, sem garantias ou obrigatoriedades (BRASIL, 2010).

Desde sua promulgação, em 20 de dezembro de 1999, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vem redesenhando o sistema educacional brasileiro em todos os níveis: da creche, desde então incorporada aos sistemas de ensino, incluindo a Educação especial, profissional, indígena no campo e ensino a distância (BRASIL, 2010.p.3)

A autonomia da educação, mediante a LDB, se configura como administrativa, as avaliações, os livros didáticos, os currículos, os programas, os conteúdos, os cursos de formação e fiscalização continuam sendo centralizados, porém se torna também descentralizado quando se trata de gestão financeira. Essa estratégia de desresponsabilização do estado com educação, está cada vez mais contribuindo para a redução das ofertas dos serviços educacionais ao povo brasileiro. Neste contexto, a proposta educativa referendada pela lei máxima da educação em nosso país tem provocado a desestrutura do sistema educativo público e estimulando assim a privatização do ensino de forma competitiva.

O estado deixa a desejar nas responsabilidades com a educação, onde considera que a mesma é de cunho público, mas não estatal. Desse modo, ao adquirir caráter de mercadoria, deixa de ser direito universal e passa a ser condição de privilégio econômico daqueles que possuem maior ascensão no sistema capitalista. Lei Federal nº 9.394/ 1996 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, possui em seu teor, ideias em conformidade com os preceitos neoliberais, conforme apregoam os seguintes artigos:

Art.2 - A educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 7 - O ensino é livre a iniciativa privada, atendidas as seguintes condições. I - Cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino; II - Autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo poder público; III - Capacidade de autofinanciamento ressalvado e previsto no art. 213 da Constituição Federal. Art. 19 - As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas: (regulamento) I - Públicas assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo poder público; II - Privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privados (BRASIL, 1996, p.7-13).

Com isso, uma educação de qualidade logo será ofertada para as partes detenham de meios para assegurá-las e não está imposto na lei de diretrizes e bases da educação, que infere que educação é um direito de todos, sendo que a educação de qualidade não é ofertada ao público excluído, que pertence a classe baixa, pois existe uma discrepância entre classes no Brasil, não garantindo o poder público uma igualdade de ensino, com isso Gentilli infere.

A grande operação estratégica do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera política para a esfera do mercado, questionando assim seu caráter de direito e reduzindo-a a sua condição de propriedade. É neste quadro

que se reconceitualiza *a noção de cidadania, através de uma revalorização da ação do* indivíduo enquanto proprietário, enquanto indivíduo que luta por conquistar (comprar) propriedades mercadorias de diversa índole, sendo a educação uma delas. O modelo de homem neoliberal é o cidadão privatizado (GENTILLI, 1996. p. 20-21).

Pode-se identificar que, o projeto neoliberal de educação no Brasil, ignora o educando, ou seja, exerce um alto poder de persuasão sobre este, para que possa se adequar à lógica de mercado vigente. Tal fator soma-se ao leque de problemas oriundos da questão social e especificamente, da peculiaridade socioeconômica que se insere o alunado e sua família na sociedade, formando uma realidade que se apresenta nas escolas e universidades das mais variadas formas, sob os mais obscuros fatores.

### 3.2 Problemas educacionais advindas da questão social

A questão Social se apresenta como fenômeno histórico capaz de dividir de uma parte a acumulação de riquezas, por parte dos detentores do capital, de outra parte, a expropriação e destituição dos menos favorecidos se configuram, ao longo das interfaces políticas e socioeconômica, definitiva para a inclusão e exclusão social.

Nessa conjuntura, pontuar as problemáticas consequentes da questão social na política educacional brasileira, principalmente no que tange aos aspectos de execução desta política, é asseverar que a escola, primeiro espaço educacional do indivíduo e as universidades, conforma como cenário das mais variadas oscilações das situações sociais que ultrapassam os seus espaços físicos. Tais oscilações são oriundas do contexto que circunda o alunado, no tocante às condições de pertencimento à determinada classe social, somado as peculiaridades objetivas e subjetivas que orientam a ascensão na sociedade capitalista.

Faz-se necessário frisar que, a educação brasileira no seu histórico desde o princípio da história do país, fora alvo da questão social que situava a elite burguesa portuguesa e a ascendente aristocracia que eclodia ambas com vistas em um país a ser explorado, alvo de riquezas e do capital mercantilista, jamais visto com um futuro promissor pautado na educação dos seus patriotas, Fatos estes, comprovados quando se observa os primórdios da educação, ainda no período colonial Brasil.

Após este período, o desenvolvimento da educação, sob o comando de Portugal caminhou em passos lentos de modo que é plausível afirmar que a história da educação, revela, inicialmente, considerável resistência, seja de Portugal, como reflexo de sua política de colonização, seja da parte de brasileiros, que não viam justificativa para a criação de uma instituição desse gênero na Colônia, considerando mais adequado que as elites da época procurassem a Europa para realizar seus estudos superiores (MOACYR, 1937. p. 580-581).

É na ascensão social e na formação dos cidadãos brasileiros, que a educação desde o princípio, até o surgimento das primeiras universidades, passou por oscilações crescentes e decrescentes, que compreendem as instituições e sociedade, sempre permeadas pelos ditames políticos, ou seja, em todos os períodos, colonial, império,

primeira república, populismo era Vargas, regime militar até o período de retomada da democracia.

As gritantes problemáticas, oriundas da questão social que são apresentadas no cenário educacional brasileiro, ultrapassam os limites dos espaços institucionais educativos, pois edificaram suas bases nas agruras socioeconômicas, étnicas, de gênero, políticas, formação profissional, aquisição de direitos, cumprimento de deveres, cultural, dentre outras. Nesse sentido, a reprodução destas problemáticas se deu em virtude do início tardio da educação, em relação aos demais países na América Latina e das formações de suas instituições com características das conjunturas que foram criadas, ou seja, em meio aos variados interesses políticos. [...] “a política de educação pode ser concebida também como expressão da própria questão social na medida em que representa o resultado das lutas sócias travadas pelo reconhecimento da educação pública como direito social” (ALMEIDA *Apud* SILVA, 2014, p.43).

As principais problemáticas da educação são baixa remuneração paga aos professores de ensino básico principalmente no ensino pública, baixa participação dos pais na vida escolar dos filhos, investimentos públicos insuficientes para atender com qualidade as necessidades educacionais, elevados índices de repetência, evasão escolar, existência de professores lecionando sem formação específica, carência de condições materiais em escolas de regiões pobres.

Na tradição elitista da educação brasileira, destaca-se a divisão de acordo com a classe social pertencente, onde as camadas que possuem maior poder aquisitivo adquirem inclusão no ensino privado, que possui como principais características a excelência exclusiva para a elite, homogeneizadora e excludente, ensino voltado para a hierarquia escolar e avaliação do aprendizado em contradição com as camadas menos favorecidas nos aspectos socioeconômicos geralmente, inserida na educação pública, dependentes de políticas de inclusão educativa, através de sistemas de cotas do governo federal.

Já no final dos anos 80, quando ficou claro que a reforma do Estado era necessária para o desenvolvimento sustentável, a educação não foi incluída. Isso só aconteceu nos anos 90, houve, portanto, uma negação a participação da política educacional na inserção das estratégias governamentais que culminou com os ministérios e secretarias utilizados como barganha política, em um processo de descontinuidade do trabalho (ALMEIDA, 2000).

No setor privado e terceiro setor, há uma separação no tocante as opiniões acerca da educação, visto que, cada um possui a sua, no âmbito dos perfis dos seus respectivos projetos, imbuídos nas ambiguidades do que é responsabilidade social e caridade filantrópica, realidade acentuada pela ausência de cobrança e fiscalização por parte da sociedade civil (ALMEIDA, 2000).

Tal realidade se dá em consonância com aleatória sintonia que ainda há, entre União, Estado e Município no que tange ao financiamento, gestão, frágil liderança do MEC na liderança das políticas educacionais, ausência de fiscalização os sistemas de

ensino.

É válido ressaltar, que o professor, enquanto principal profissional, que promove a educação diretamente junto ao alunado, necessita de maior preparo, mais estímulo, melhores remunerações, há a propagação por parte da categoria e mídia da subserviência às regras das instituições empregatícias, principalmente as públicas, onde é negada a exposição do absenteísmo<sup>1</sup> de muitos profissionais descomprometidos com o êxito no aprendizado.

Nesse contexto, percebe-se que os problemas escolares situam-se em grande maioria nas situações dos professores, seus anseios corporativistas, de modo que, o alunado absorve por consequência as sequelas, materializada em dados, que demonstram a precariedade do ensino brasileiro de um modo geral, até os anos 90 (CRESS/MG, 2008. p. 83-100).

É importante enfatizar que, o problema da educação brasileira é concentrado, não apenas na esfera pública, mas também, na esfera privada. São nesta a gama de problemas que se consolidam as más formações dos alunos para o ingresso na vida profissional. Esses fatores são incidentes para esse contexto se atem ao caráter de mercadoria da educação, onde há inovação dos currículos mínimos, com menos exigências nas burocracias escolares e no âmbito universitário.

Nesta perspectiva, a formação de muitos profissionais oriundos da rede privada, é, pois, mediana, visto que, não atingem na íntegra o aprendizado condizente para a atuação no mercado e trabalho. Tal fator, é também percebido na educação à distância, com algumas exceções, facilitam o ingresso do estudante, que na ânsia por uma formação superior, desgastada pelas dificuldades para aprovação nas demais faculdades, é submetido a uma formação ineficaz no tocante as exigências acadêmicas e futuramente desenvolve na sociedade atuação profissional comprometedoras nos erros no exercício profissional, tomadas de posturas éticas e demais posicionamentos, enquanto agentes multiplicadores dos saberes.

O panorama dos problemas que circundam a educação no Brasil, atualmente, compreende a má gestão, a descentralização mal executada associada à corrupção nas instituições nas três esferas de governos, mas possui reduto na vontade, materializada nas exigências impostas aos profissionais atuantes comprometidos com a ética pautada no dever do fazer profissional das mais variadas áreas, que de forma polivalente e interdisciplinar, incumbem-se nas estratégias de enfrentamento dos obstáculos, por uma educação inclusiva e qualitativa do povo brasileiro.

#### **4 | A CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM**

O processo de aprendizagem vem acontecendo desde os primeiros anos de vida, evoluindo na infância, adolescência e na fase adulta, passando a ser dinâmico, cultural e subjetivo, sendo influenciado pelo psíquico, cognitivo e social. No âmbito

1. Ausência do funcionário no ambiente do trabalho, seja por falta, saídas ou atrasados justificados ou não:

psíquico pode-se evidenciar os sentimento e emoções, as chamadas afetividades, já o cognitivo pode ser encarado como as variadas interações que o sujeito possa estabelecer e por sua vez o social é a interação entre o homem e o meio.

Filósofos como Sócrates e Aristóteles tentaram buscar como se desenvolve a aprendizagem, onde o primeiro estudava os princípios da maiêutica e o segundo o método indutivo, porém nos dias de hoje, as ideias mais adotadas são as de John Locke, Herbart, Lloyd e Morgan, porém não deixaram de utilizar o método indutivo em suas pesquisas, embasando seus estudos na observação, experimentação, analisando a medida e classificação para que logo fosse possível conceituar a aprendizagem (CAMPOS, 2013).

Com isso, esses estudiosos tentaram compreender a concepção da aprendizagem, como essa ocorre e as dificuldades durante o processo, sendo possível o desenvolver das variadas concepções voltadas as dificuldades da aprendizagem.

#### **4.1 Diferenças Entre Dificuldades De Aprendizagem E Transtornos**

A dificuldade de aprendizagem é tida como uma desordem, onde o sujeito apresenta dificuldade em aprender, estando ligada a capacidade de recebimento e processamento do cérebro e na área da educação condizem com dislexia, disortografia e discalculia.

O tabu que gira em torno nas dificuldades da aprendizagem condiz com o pensamento de que todo aluno com problema de aprendizagem possui deficiência e baixo ou alto QI, onde o que existe de fato é um problema que está fazendo com que o aluno trabalhe abaixo da sua capacidade.

Com isso, para Smitz (1982), a aprendizagem pode ser encarada como sendo a aquisição e assimilação de novos e formas da percepção do “ser, pensar e agir” e nos dias de hoje a descrição dos transtornos de aprendizagem, entretanto, pode-se perceber que os dois manuais possuem inexatidão, da palavra transtornos, sendo que seu uso, sendo que uso estaria intrínseco a patologias mais graves e o transtorno específico da aprendizagem tem origem neural e biológica no âmbito biológico pode-se perceber fatores genéticos, epigenéticos e ambientais, influenciando na capacidade cerebral no processamento da informação.

Os dois manuais inferem que os transtornos de aprendizagem não são consequências da falta de oportunidade de aprender, descontinuidade educacional referente na mudança de escolar, problemas neurológicos como traumatismo ou doença encefálica adquirida, comprometimento na inteligência global e comprometimento visual ou auditivos não corrigidos, sendo que um dos transtornos neuropsiquiátricos mais estudados na infância é o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Nos dias de hoje é possível traçar o diagnóstico do TDAH paralelo ao transtorno do espectro autista, sendo que anteriormente essa relação não era possível. Outro ponto visível foi que os sintomas deveriam estar presentes antes dos 07 anos de idade

e nos dias de hoje a idade foi alterada para os 12 anos, sendo possível classificar a TDAH em leve, moderada e grave, frente ao grau de comprimento que os sintomas causam na vida do indivíduo.

## 4.2 Terminologia Das Dificuldades De Aprendizagem

As dificuldades de aprendizagem podem ser denominadas como transtornos de aprendizagem, transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares, transtornos funcionais específicos, problemas de aprendizagem e distúrbios de aprendizagem, existindo dúvidas sobre o uso terminológico, sendo utilizada a concepção do DSM-IV (1994), CID-10 (2008) e Ministério da Educação.

O termo dificuldade de aprendizagem originou-se nos EUA e no Canadá, onde os pais de alunos que apresentavam dificuldade na leitura e escrita recorreram a ajuda de profissionais da área da saúde, objetivando compreender os problemas dos filhos, o que chamou a atenção do psicólogo Samuel Kirk, onde mesmo utilizou a terminologia “Learning Disability”, afirmando o mesmo que as dificuldades de aprendizagem estariam intrínsecas às questões ambientais, familiares e/ou educativas.

Desde o Século XX a psicopedagogia vem estudando a aprendizagem, porém essa área busca raízes nas áreas de conhecimento como a linguística, psicanálise, sociologia, filosofia e neurologia, podendo estar presente em espaços institucionais ou clínicos, fazendo com que os alunos possam superar o fracasso escolar, ressaltando que os possíveis quadros neurológicos como a epilepsia, deficiência mental e sensorial devem ser analisados, bem como toda uma problemática que possa estar presente no meio escolar.

Outra questão que merece aprofundamento condiz com os quadros psicológicos e psiquiátricos, sendo que presença de uma dificuldade de aprendizagem não significa necessariamente um transtorno de aprendizagem, sendo que esse último refere-se a inabilidade específica desde de a leitura, escrita ou matemática, devendo esses quadros investigados e tratados, uma vez que a depressão diminui significativamente o desempenho escolar e a ansiedade faz com que o aluno diminua o nível de atenção para os assuntos passados na sala de aula, podendo o mesmo deixar de frequentar as aulas.

Tanto os pais como os professores prestar atenção nos sinais que evidenciam problemas de aprendizagem. Durante a infância a criança pode apresentar problemas de linguagem, começando a dizer as palavras tardiamente bem como dificuldade de memorização dentre outros. Nomeio pode-se evidenciar: dificuldade de leitura e escrita, dificuldade em compreender, palavras e dificuldades em fazer cálculos, ressalta-se que a dislexia é genética e hereditária e o quanto antes diagnosticado mais satisfatório serão os resultados para a criança.

O que é perceptível na realidade é que os pais não aceitam a sugestão do professor relacionado ao problema do filho, não aceitam que o mesmo seja portador

e alguma doença, inferindo que os mesmos não possuem deficiência e que as ações dos mesmos são consideradas normais, passando a esse ser o ponto dificultoso para o trabalho de ajuda ao menor. com isso é relevante que a tríade (família, professor, aluno, trabalhem em conjunto fazendo com que a criança supere as dificuldades.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas relacionadas a dificuldade de aprendizagem vêm sendo estudada com mais frequência ao longo dos anos, em decorrência da dificuldade de aprendizagem de crianças nas series iniciais.

Ressalta-se que é suma importância que a tríade ( aluno, professor, família ), trabalhem de forma conjunta beneficiando o ensino aprendizagem e sendo possível detectar o quanto os mais variados problemas que causam impacto na qualidade do ensino infantil, sendo que os familiares devem adotar um pensamento compreensível acerca das dificuldades de aprendizagem e deixando de considerar como “normal” a dificuldade de aprendizagem.

A escola é ponto chave para socialização infantil, pois e nesta também que estão presentes a formação dos laços sociais, contribuindo para o desenvolvimento socio cognitivo do aluno, por esse motivo ressalta-se a importância de novas pesquisas relacionadas as dificuldades de aprendizagem nas series iniciais, fazendo com que sejam obtidos intervenções e resultados satisfatórios para a escola, família e aluno.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira. **Educação pública e Serviço Social**. In: Revista Serviço Social e Sociedade n. 63. São Paulo: Cortez, 2000. p. 62-75

BOSSA, Nadia A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da ...** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Serviço social na educação**. Brasília. 2001.

GENTILI, Pablo. Escola S. A.: **quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003

**Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico]: DSM-5 / [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento... et al.] ; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ...[et al.]**. 5. ed. – Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2014.

MÉSZÁROS, I. **Para Além do Capital**. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

MOACYR, P. **A Instrução e o Império**. Subsídios para a história da educação no Brasil: 1854-1889. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937, v. 2.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: **métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo:Feevale, 2013

SHIMAZAKI, E.M. **Letramento e educação**. Projeto de pesquisa. São Paulo: UEM; 2007.

## AS CONTRIBUIÇÕES DE SERGUEI LEONIDOVICH RUBINSTEIN PARA A EDUCAÇÃO: UMA EXPRESSÃO DE SUA TEORIA DA ATIVIDADE

**Alexandre Pito Giannoni**

Jaboticabal – SP

**Luana de Lima Menezes**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Campo Grande – MS

**RESUMO:** Este trabalho possui como objetivo apresentar a importância teórica do psicólogo soviético Serguei Leonidovich Rubinstein, para a educação e o desenvolvimento humano. Para cumprir nosso objetivo, realizamos uma pesquisa teórica, apresentando os principais materiais de Rubinstein sobre educação e desenvolvimento humano. Rubinstein foi um conspícuo psicólogo soviético que produziu sua teoria já no princípio de 1920, edificando uma ciência psicológica sob as bases do marxismo. Sua teoria da atividade se desenvolveu como uma importante expressão de toda a psicologia soviética. Em nossa pesquisa encontramos que, a partir de 1922, Rubinstein iniciou um trabalho de sistematizar sua teoria a partir de uma concepção ativa, criticando a psicologia tradicional de seu tempo. Porém, ainda neste período, evidenciamos a ausência de um sistema marxista em suas ideias, que se desenvolveria com maior coerência no princípio de 1930. Neste período, Rubinstein formulou a tese de que os seres humanos se desenvolvem de modo ativo na sociedade em que vivem,

transformando o mundo por meio da atividade prática e teórica. Portanto, a educação deveria se desenvolver em conjunto com a atividade, tornando-se condição para o desenvolvimento da consciência. Por fim, demonstramos também, na conclusão desse trabalho, as proximidades entre as ideias de Rubinstein e Vigotski na ciência psicológica e educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Psicologia Soviética, Rubinstein, Educação

### THE CONTRIBUTIONS OF SERGUEI LEONIDOVICH RUBINSTEIN FOR EDUCATION: AN EXPRESSION OF HIS THEORY OF ACTIVITY

**ABSTRACT:** This work aims to present the theoretical importance of the soviet psychologist Serguei Leonidovich Rubinstein, for education and human development. To fulfill our goal, we performed a theoretical research, presenting Rubinstein's main material on education and human development. Rubinstein, was a conspicuous soviet psychologist who produced his theory in early 1920, building a psychological science under Marxism's foundations. His activity theory developed as an important expression of the whole soviet psychology. We found in our research that since 1922, Rubinstein started the work of systematizing his theory from an

active conception, criticizing the traditional psychology of his time. However, during this period, we evidence the absence of a Marxist system in his ideas, which would develop more consistently in early 1930. In this period, Rubinstein formulated the thesis that human beings develop actively in the society they're living, transforming the world through practical and theoretical activity. Therefore, education should develop alongside activity, becoming condition to consciousness development. Lastly, we also show in the conclusion of this work, the proximity between Rubinstein's and Vigotski's ideas in psychological science and education.

**KEYWORDS:** Soviet Psychology, Rubinstein, Education

## 1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho possui como objetivo apresentar a importância teórica do psicólogo soviético Serguei Leonidovich Rubinstein para a educação e o desenvolvimento humano. Portanto, realizamos ao longo desse trabalho uma pesquisa teórica que nos permitiu reconstruir a história biográfica e bibliográfica de Rubinstein, destacando a importância dada pelo teórico à educação e formação de um novo ser humano. Reconstruímos brevemente a história da psicologia soviética, desde a Revolução de Outubro de 1917. Também, apresentamos alguns conceitos de capital importância para se compreender a concepção teórica de Rubinstein, incluindo sua compreensão de educação e a importância do desenvolvimento de uma nova personalidade. Por fim, concluímos apresentando as contribuições da teoria rubinsteiniana e suas semelhanças com a abordagem de Vigotski.

Rubinstein foi um conspícuo filósofo e psicólogo marxista da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Seu trabalho ainda é desconhecido no ocidente, comparado a teóricos tais como: Lev Semiónovich Vigotski (1896-1934), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979) (GIANNONI; MENESES; LEÃO, 2017). Todavia, seus escritos na ciência psicológica tiveram um grande impacto na psicologia soviética até o fim de 1950, desenvolvendo sua própria escola psicológica e reunindo seguidores ao longo de toda sua vida. Seus colaboradores mais conhecidos são: Ksenia Alexandrovna Abulkanova (1932-) e Andrei Vladimirovich Brushlinskii (1933-2002). (BRUSHILINSKII, 2002).

Assim, desde a inserção dos teóricos soviéticos na psicologia brasileira, pela escola da PUC de São Paulo, encontramos um desenvolvimento significativo nos trabalhos teóricos e práticos da ciência psicológica no Brasil. Desde 1984, com o livro *Psicologia social: O homem em movimento*, organizado pela psicóloga Silvia Tatiana Maurer Lane (1933-2006), podemos encontrar o desenvolvimento de categorias tais como: atividade, consciência e personalidade que estavam sendo desenvolvidas pela psicologia soviética (GIANNONI; MENESES; LEÃO, 2017). Essas categorias trabalhadas pelo grupo da PUC de São Paulo, poderiam ser encontradas já no livro de Leontiev: *Atividade, consciência e personalidade* (LEONTIEV, 1978). Este material,

estava já disponível na Argentina pela editora: edições ciências do homem, sendo apropriado pela psicologia brasileira, primeiramente com o grupo de Lane na PUC. Esse foi o marco para o desenvolvimento da Psicologia Sócio-Histórica, diga-se de passagem, referência ao próprio livro de Leontiev, também, representando como a psicologia de Vigotski era denominada na União Soviética, a partir de uma corrente seguida por Leontiev e outros colaboradores. (SMIRNOV, 1967). Todavia, novos teóricos soviéticos começaram a fazer parte da psicologia brasileira, livros de Vigotski são traduzidos para o português, surgindo uma nova denominação de sua escola: psicologia histórico-cultural.

Em direção oposta a denominação de Sócio-Histórica encontrada nos seguidores de Leontiev e, expressada por Smirnov (1967), encontramos que a chamada psicologia histórico-cultural era muito utilizada pelos críticos e censuradores deste período como, por exemplo, Talankin (2000) e Rudneva (2000). As críticas feitas aos trabalhos de Vigotski e seus colaboradores eram dirigidas de forma pejorativa sob a etiqueta de: psicologia culturalista. Todavia, devemos lembrar que Luria (1979, 1992), afirmou que Vigotski nunca havia dado um nome a sua abordagem, mas sim, gostava de chamá-la de psicologia cultural, histórica e instrumental.

Neste sentido, a partir da década de 1990, a psicologia Sócio-Histórica e Histórico-Cultural, começou a envolver-se cada vez mais nos trabalhos da psicologia brasileira (GIANNONI; MENESES; LEÃO, 2017). Entretanto, as características particulares encontradas na teoria de Vigotski, não são exclusivas de sua abordagem, mas sim, faziam parte de um movimento de transformação prática e teórica que se iniciou com a Revolução de Outubro de 1917, na qual encontramos também, as ideias de Rubinstein, ou ainda, de vários outros psicólogos soviéticos. Portanto, é na apresentação da criação de uma nova ciência psicológica, e das condições materiais que permitiram esse desenvolvimento que iniciamos nossas análises. Devemos ter a clareza de que Vigotski, Luria e Leontiev, não foram os únicos que desenvolveram trabalhos na psicologia soviética. Partindo dessa concepção, apresentamos a contribuição dos trabalhos de Rubinstein.

## **2 | SERGUEI LEONIDOVICH RUBINSTEIN E AS CONDIÇÕES POSTAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA NOVA PSICOLOGIA**

Sobre a vida de Serguei Leonidovich Rubinstein, possuímos poucas informações. Sabemos que nasceu em Odessa no dia 18 de junho de 1889 e, faleceu em Moscou em 11 de janeiro de 1960, após uma vida dedicada a ciência e a construção ativa de uma nova psicologia. Todavia, a vida de Rubinstein não pode ser resumida apenas a esses elementos. Filho de uma família judia, de grande intelectualidade foi educado por sua mãe nos primeiros anos de vida. Foi ela, que apresentou clássicos da literatura russa e estrangeira. Ainda na infância tornou-se fluente em três línguas: russo, latim e

grego (GIANNONI; MENESES; LEÃO, 2017).

Pela condição econômica de sua família, concluiu seus estudos no Richelieu de Odessa, em que frequentou entre os anos de 1898 a 1908. Neste mesmo ano, deu continuidade a seus estudos fora da Rússia, frequentando as Universidades de Freiburg, Marburg e Berlin. Nelas, Rubinstein, estudou filosofia, psicologia, sociologia, matemática, física, ciências naturais e lógica, se tornando um grande enciclopedista do século XX. Antes de retornar a Rússia, Rubinstein, defendeu sua tese na primavera de 1913. Sob orientação de Herman Cohen (1842-1918) e Paul Natorp (1884-1924), realizou um trabalho intitulado: Um estudo sobre o problema do método, do qual recebeu seu doutorado em filosofia. Em sua tese, Rubinstein, realizou uma análise sobre os diferentes métodos da filosofia, em específico, nas obras de Kant e Hegel (PAYNE, 1968).

Antes de retornar a Rússia, recusou vários convites para dirigir departamentos de lógica e filosofia de Universidades Europeia. Retornando a Odessa, ocupou-se de um cargo como professor de psicologia e lógica da educação básica, sendo convidado em 1919 por Nikolai Nikolaevich Lange (1858-1921), a ocupar uma cadeira na Universidade de Odessa. É nela que começa a trajetória de Rubinstein na ciência psicológica, entretanto, com um único detalhe: neste período, Rubinstein era ainda um teórico idealista, assim como grande parte dos filósofos e psicólogos do começo do século XX, durante os primeiros anos da Revolução (GIANNONI; MENESES; LEÃO, 2017).

Em sua passagem pela Universidade de Odessa, assumiu o departamento de psicologia em 1922, após o falecimento de Lange. Todavia, em imediato começa a sofrer uma série de perseguições políticas, sendo censurado e retalhado por um grupo de professores pré-revolucionários, que se apresentavam contra as novas ideias que surgiram junto com a Revolução. Rubinstein, o perigoso teórico idealista, que se utilizava das concepções filosóficas de Kant e Hegel, sofreu sua primeira censura em sua trajetória científica (GIANNONI; MENESES; LEÃO, 2017). Neste primeiro período do desenvolvimento teórico de Rubinstein, encontramos ainda, noções idealistas da filosofia e psicologia, condizentes com o contexto econômico e político da Rússia Czarista, que se conservou ainda nos primeiros anos após a Revolução.

Todavia, após a Revolução, novos teóricos surgiram, tais como: Mihail Yakovlevich Básov (1892-1931), Pavel Petrovich Blonski (1884-1941) e Kostantin Nicolaievich Kornilov (1879-1957), dirigindo críticas diretamente às teorias idealistas. (SHUARE, 2016). Contudo, o principal nome da psicologia neste momento – princípio de 1920 – foi o de Kornilov. Em seus primeiros trabalhos defendeu a separação da filosofia e da psicologia. (SHUARE, 2016). Todavia, retratou-se em 1923, quando realizou sua famosa defesa em que a psicologia deveria ter como fundamento: o marxismo.

Antes, da defesa Kornilov, muitos teóricos conhecidos realizavam suas pesquisas baseando-se em teorias idealistas. Como exemplo, podemos apresentar os trabalhos

de atendimento realizados por Luria (1992), que tinham como base a psicanálise freudiana e junguiana. Contudo, o trabalho mais marcante que podemos mencionar é o de Rubinshtein (1986), que em 1922 escreveu um artigo em Odessa, intitulado: O princípio da auto atividade criativa. Nele, Rubinstein, já desenvolvia sua teoria da atividade, todavia, a partir de um fundamento idealista.

Rubinshtein (1986), iniciou seu artigo realizando uma reflexão sobre o que seria o conhecimento, tomando emprestado, considerações de filósofos como Sócrates e Platão. Para o jovem Rubinstein, o conhecimento deveria ser encarado de um modo ativo, neste sentido, o aprendizado deveria ser realizado de maneira ativa e não a partir de uma “[...] dogmática comunicação e recepção mecânica dos resultados finais”. (RUBINSHTEIN, 1986, p. 7). Em 1922, Kornilov, ainda não havia feito sua defesa do marxismo como base para uma psicologia científica, contudo, Rubinstein já compreendia a importância de se educar um sujeito ativo e criativo para uma nova sociedade. A criação do novo ser humano socialista, deveria levar em consideração toda a reforma da educação soviética, no entanto, ainda neste momento, os trabalhos apresentavam grandes confusões teóricas e principalmente epistemológicas. Esse foi o caso de Rubinstein, apresentando ainda, uma concepção idealista, mas progressista, do que deveria ser a educação soviética.

O jovem Rubinstein, criticou a postura das teorias do fim do século XIX e princípio do século XX, que afirmavam que o processo de educação é dado por meio dos órgãos sensoriais e perceptivos. Para estas teorias, o aluno deveria ser apenas um receptáculo de conhecimento, um mero reproduzidor passivo daquilo que era ministrado no ensino básico e superior, ou seja, receber apenas aquilo que lhe é dado. A crítica de Rubinstein, é contrária a modelos de ensino do princípio do século XX. Para ele, um ensino meramente passivo, não cria condições adequadas para o desenvolvimento de uma atividade auto criativa. (RUBINSHTEIN, 1986).

Ao criticar a educação tradicional de seu tempo, Rubinshtein (1986), escreveu que uma característica diferente, por exemplo, entre educação e arte, encontra-se na potencialidade da segunda. Esse fato, encontra-se para Rubinstein, na ideia de que a arte não seria apenas uma cópia do dado, ou ainda, uma reprodução mecânica do mundo, mas sim, uma forma completamente particular de se expressar a realidade. Essa seria uma questão que demonstraria que a educação sistematizada não deve ser algo meramente reprodutivo, ou dado, ela deveria seguir os preceitos da criação ativa, assim como a atividade artística.

Ainda para Rubinstein, na superação da educação mecânica e reprodutiva, se desenvolveria o princípio da auto atividade criativa, portanto, criando condições para o desenvolvimento de uma personalidade que possuísse como critério sua independência (RUBINSHTEIN, 1986). Apesar do grande avanço dessa tese, Rubinstein, ainda não apresentava a importância da mediação como uma condição da educação sistematizada, assim como, faria Vigotski (2003), em 1924, em seu livro Psicologia pedagógica. Todavia, foi de extrema importância o princípio das críticas de

Rubinstein, dirigidas aos representantes do ensino dogmático, diga-se de passagem, um grande resquício da Rússia pré-revolucionária.

Rubinshtein (1986), também escreveu que para o desenvolvimento de um princípio da auto atividade criativa, existia a necessidade de uma transformação radical em toda a educação. Entretanto, essa mudança já havia se iniciado com a Revolução de Outubro de 1917. Luria (1992), escreveu que logo após o processo revolucionário, as portas de todas as Universidades foram abertas, dando origem a uma mudança revolucionária em todo sistema educacional da Rússia. Contudo, a falta de professores e, o resquício do tradicionalismo dentro das Universidades, ainda se fazia como um empecilho para a educação do novo homem e da nova mulher socialista.

Tendo as condições materiais, econômicas e políticas para o desenvolvimento de uma nova personalidade, Rubinshtein (1986), escreveu que a auto atividade criativa, não apenas manifesta as ações ou atos do sujeito, mas também, o determina, criando novas condições para seu desenvolvimento. Mesmo com a ausência do marxismo, encontramos afirmações que estão de acordo com a visão de mundo do materialismo histórico-dialético. Podemos lembrar que para Marx (2008), é o ser social que condiciona o desenvolvimento da consciência, e não o oposto. Portanto, Rubinstein, apontou que ao mesmo tempo que a atividade objetiva os atos do sujeito, ela também, potencializa seu desenvolvimento.

Ainda por meio da auto atividade criativa, Rubinstein afirmou que o sujeito desenvolve sua personalidade e o próprio mundo que vive, levando em consideração seu período histórico e as condições materiais presentes na sociedade. Neste sentido, a auto atividade criativa, não pode ser um ato isolado do próprio indivíduo, mas sim, uma ação coletiva, até porque “uma pessoa completa [...] não implica isolada solidão”. (RUBINSHTEIN, 1986, p. 16). A educação do novo ser humano soviético, deveria ser uma tarefa coletiva e não individual.

Portanto, encontramos na década de 1920, grandes avanços para o desenvolvimento da educação de um novo ser humano, o texto de Rubinstein demonstrou as novas condições postas pela Revolução de Outubro de 1917. Todavia, após esse curto período na Universidade de Odessa, Rubinstein, foi perseguido politicamente e censurado pela ala conservadora de professores pré-revolucionários. Seus trabalhos referentes a psicologia ou a educação, retornaram apenas na primeira metade da década de 1930, onde a psicologia já havia feito grandes avanços em relação ao desenvolvimento de uma ciência marxista (GIANNONI; MENESES; LEÃO, 2017).

Entretanto, os anos de 1930, são marcados por vários movimentos de avanços e retrocessos da própria ciência. No princípio de 1930, Vigotski, vinha desenvolvendo cada vez mais sua teoria na psicologia. Luria, como um de seus mais destacados colaboradores, também realizava uma série de trabalhos com a abordagem desenvolvida por Vigotski. As pesquisas transculturais, realizadas entre 1931 e 1932, servem como exemplo prático da utilização dessa nova psicologia (LURIA, 2013).

Contudo, as investigações de Luria, não agradaram a todos os teóricos, e, tanto ele como Vigotski, foram extremamente criticados por esse trabalho que foi publicado apenas em 1976. As críticas tendenciosas, etiquetadas e dogmáticas, deram origem a uma série de artigos de teóricos que se opunham a Vigotski e seus colaboradores, denominando sua abordagem de culturalista. Esse foi o caso de críticas de autores, tais como Rudneva (2000) e Talankin (2000), que em nenhum momento de seus trabalhos, demonstraram objetivamente quais eram as contradições dos trabalhos de Vigotski e seus colaboradores.

Entretanto, os retrocessos presentes nesta década se tornariam mais evidentes a partir de 1936, em que a Resolução do Comitê Central do Partido Comunista, proibiria as abordagens da pedologia. Esse foi o princípio da proibição de importantes trabalhos tais como de Vigotski, Blonski e Basov, por exemplo (SHUARE, 2016). Um grande retrocesso para a psicologia e educação soviética, visto que, a pedologia exercia um importante papel nos trabalhos pedagógicos desse período. No entanto, não encontramos apenas retrocessos teóricos neste período, mas também, avanços na criação de uma teoria marxista na psicologia. Esse foi o caso de Rubinstein, que em 1934, escreveu um artigo sobre a importância dos trabalhos de Marx para a psicologia. É nele que deteremos nossa análise a partir de então.

### **3 | A TEORIA DE RUBINSTEIN E OS AVANÇOS PARA A PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO**

Em 1934, a psicologia soviética perdeu um de seus maiores expoentes. Vigotski, faleceu no dia 11 de junho, vítima de uma tuberculose, aos 37 anos de idade. Esse é um dos fatos mais marcantes da década de 1930. Todavia, outro acontecimento mudaria todo o desenvolvimento posterior da psicologia na União Soviética, ou seja, a publicação do artigo: Os problemas da psicologia nos trabalhos de K. Marx.

O artigo de Rubinstein propunha, de certo modo, apresentar a unidade em comum presente em toda a psicologia soviética, ou seja, o marxismo. Contudo, nenhum dos criadores da filosofia marxista realizaram investigações na ciência psicológica. Neste sentido, nem Marx, Engels ou Lenin, “[...] escreveram tratados de psicologia. Não existe, pois, mais que um caminho para formar a psicologia soviética: o da investigação criadora”. (RUBINSTEIN, 1963, p. 253). Portanto, não existiria uma psicologia marxista, mas sim, um método que permitiria a partir de pesquisas criadoras, o desenvolvimento de uma nova ciência baseada no marxismo. É interessante apontar, que essa tese se assemelha muito ao trabalho de Vigotski (1999), sobre a crise na psicologia. Em específico, na defesa do autor sobre a necessidade da criação de um O capital para a consolidação dessa ciência.

Rubinstein (1963), também neste trabalho, defendeu a todo instante a importância de uma teoria geral para a psicologia, neste sentido, demonstrou em seu artigo três teses básicas que poderiam ser apresentadas como os pilares de toda a

psicologia soviética, sendo elas: 1) O reconhecimento da atividade prática e teórica na vida dos seres humanos; 2) O mundo dos objetos criados pela atividade humana, condiciona o desenvolvimento dos sentidos, da psicologia e da consciência humana e; 3) A psicologia humana e o psiquismo de forma geral são produtos da história humana.

Para Rubinstein (1963), a atividade teórica e prática não pode ser separada uma da outra, tanto a teoria como a prática se constituem como uma atividade. Neste sentido, encontramos presente nessa tese, a importância da afirmação de Marx sobre o principal erro de todo materialismo anterior, onde não se compreendia a atividade humana como prática e teórica, ou seja, como *práxis*. (MARX; ENGELS, 2007).

Na segunda tese, encontramos que a partir da atividade, os seres humanos criam novos objetos, diga-se de passagem, que passam a criar e orientar a própria atividade. Assim sendo, ao mesmo tempo em que a atividade cria objetos, ela também é orientada por objetos, ou seja, uma relação de mão dupla que se expressa na máxima da dialética entre sujeito e objeto (RUBINSTEIN, 1963).

Por fim, a terceira tese de Rubinstein, complementa a primeira e a segunda. Toda atividade humana, todas as criações objetivadas pelos seres humanos, assim como o desenvolvimento do psiquismo e da própria psicologia, seriam na verdade um produto da história. Tal tese, também se encontra de acordo com a teoria de Vigotski. Shuare (2016), escreveu que Vigotski foi o primeiro teórico a situar o psiquismo no tempo, entretanto, Rubinstein (1963), também apresentou a importância de se compreender as mudanças históricas na constituição do psiquismo humano, sendo a história um dos principais determinantes para esse entendimento.

Todavia, como as três teses descritas por Rubinstein se relacionam com a educação humana? É por meio do estudo sistematizado – uma atividade - que os seres humanos se apropriam dos conhecimentos produzidos ao longo da história. Portanto, para Rubinstein (1963), a atividade do estudo não deve ser considerada inata, nem tão pouco, desnecessária para o desenvolvimento dos seres humanos. Encontramos a necessidade da organização da atividade do estudo, para que ocorra o desenvolvimento. A educação para Rubinstein, não pode ser considerada apenas como uma recepção meramente passiva de conhecimentos, mas sim, deve resultar em uma apropriação ativa dos conteúdos acumulados na história. Essa é uma tese que se encontra presente nos Manuscritos econômico-filosóficos, de Marx, escrito em 1844 e, descrito por Rubinstein como: um “trabalho que contém um sistema inteiro de ideias relacionadas diretamente com a psicologia”. (RUBINSTEIN, 1963, p. 253).

Nos Manuscritos econômico-filosóficos de Marx, encontramos a importância do outro para o desenvolvimento humano. Marx (2010), não atribuiu as características humanas, a um fato inato, mas sim, coletivo e social. Ele escreveu que:

Cada uma das relações *humanas* com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários [...] são no seu comportamento *objetivo* ou no seu *comportamento para com o objeto* a apropriação do mesmo, a apropriação da

efetividade *humana*; seu comportamento para com o objeto é o *acionamento da efetividade humana* (por isso ela é precisamente tão múltipla (*vielfach*) quanto múltiplas são as *determinações essenciais e atividades* humanas), *eficiência* humana e sofrimento humano, pois o sofrimento, humanamente apreendido, é uma autofruição do ser humano. (MARX, 2010, p. 108 – Grifos no original).

É notável que Marx (2010), iniciou em seus manuscritos a sistematização de um novo método. Enquanto funções psicológicas superiores, as sensações, percepção, atenção, memória, pensamento, linguagem entre outras, não devem ser consideradas uma forma inata da natureza humana, pelo contrário, se desenvolvem, são apropriadas a partir da atividade do sujeito na sociedade em que vive (RUBINSTEIN, 1963). A educação, por conseguinte, potencializa toda a apropriação dos conhecimentos acumulados ao longo da história, neste sentido, modificando todo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O sujeito que se desenvolve em um processo de educação sistematizada atua com ciência na própria sociedade em que vive. Neste fato, repousa o caráter consciente da atividade de transformação social, que por meio da educação se desenvolve sob outra qualidade.

Todavia, não existe um processo revolucionário de educação, sem uma mudança estrutural de toda a sociedade. Para que a educação seja transformadora, as condições de vida para esse fato devem existir, caso contrário, o ensino não se torna nada mais do que uma pobre utopia. Neste sentido, afirmamos que para Rubinstein (1963), a educação deve estar sempre ligada com a prática, evidenciando o caráter da *práxis* na atividade humana. É por isso, que Rubinstein escreveu que:

É de conhecimento que os socialistas utópicos colocavam todas suas esperanças na educação a que consideravam como independente das condições da vida social. Por meio da educação desejavam primeiro criar um novo homem, ideal, no marco da velha sociedade e logo, com as mãos desse novo homem, formar uma sociedade nova, perfeita. Se tratava de uma utopia. (RUBINSTEIN, 1963, p. 193).

Não devemos confundir um ato revolucionário com um progressista. A educação deve levar em consideração toda a condição da vida social, assim sendo, encontramos que para Rubinstein, a educação somente pode transformar a sociedade, a partir do momento em que o meio social tenha transformado as condições para um novo ensino. Neste sentido, “a educação em si mesma, depende das condições gerais da vida social”. (RUBINSTEIN, 1963, p. 193).

A transformação das condições da vida social, somente se desenvolvem por meio da atividade do sujeito. É por meio dela que os novos ideais de uma sociedade se conservam ao longo da história. Entretanto, não podemos simplesmente adotar uma postura idealista ou mecanicista frente a essa situação. Sabemos que a educação por si só, encerra-se em uma proposta idealista de transformação dos seres humanos. Todavia, a espera da transformação social para uma mudança na educação de um novo ser humano, resulta em uma tendência mecanicista da própria educação. Para Rubinstein, a transformação da sociedade não produz como uma consequência mecânica ou causal a criação de um novo ser humano, mas sim, somente na

transformação ativa dos sujeitos frente ao meio social e, aos problemas da educação é que se desenvolve a educação do novo ser humano (RUBINSTEIN, 1963).

Para Rubinstein (1963), os seres humanos nunca são apenas objetos ou produtos finais da educação, mas sim, atuam de forma ativa construindo e transformando os meios de ensino. Portanto, a educação não se resume a sala de aula, mas também, ocorre no meio das transformações políticas e econômicas de movimentos sociais. Rubinstein, deixou claro que a educação não deve ser tratada de forma idealista, mas sim, estar em consonância com a própria vida prática dos seres humanos.

#### 4 | CONCLUSÃO

A educação para Rubinstein, não deve ser tratada como uma possibilidade de transformação idealista da vida, mas sim, deve levar em consideração que é a partir da atividade do sujeito na sociedade em que vive, que surgem condições para uma nova educação. Neste processo, os indivíduos, nunca atuam de forma passiva na sociedade, tornando a educação uma condição tipicamente ativa do desenvolvimento humano. Portanto, é o processo de ensino que transforma qualitativamente as funções psicológicas superiores, alterando por completo sua consciência (RUBINSTEIN, 1967).

O sujeito para Rubinstein, passa a ser um produto e produtor de sua própria educação. Esse fato, somente ocorre, pois, os seres humanos são os únicos que transformam o mundo de modo consciente, assim como afirmou Marx (2010). Portanto, Rubinstein (1963), encontra-se muito próximo do marxismo em sua afirmação sobre a educação, mantendo a coerência com o próprio método de Marx. A palavra pela palavra não transforma a realidade, somente a atividade enquanto teórica e prática possui essa potencialidade. O sujeito da atividade deve ser encarado como um constante processo e produto dos conhecimentos que se apropria. Assim sendo, é somente na unidade entre o que o sujeito vivenciou – vivência -, com aquilo que ele conhece – conhecimento – que se desenvolve o verdadeiro processo educativo.

Ainda sobre a educação para Rubinstein, encontramos grandes semelhanças entre ele e Vigotski. Encontramos, tanto em Vigotski (2003), como em Rubinstein (1986), que a educação não deve ser um ato meramente passivo ou mecânico, mas sim, deve ocorrer como uma transformação ativa do sujeito frente ao conhecimento. Também, a compreensão de zona do desenvolvimento proximal de Vigotski (2007), aparece nos comentários de Rubinstein (1967), sobre o desenvolvimento da consciência. Para Rubinstein, a consciência se modifica no processo de educação sistematizada, por isso, compreende que Vigotski possuía razão ao afirmar que a educação potencializa o desenvolvimento humano. Em suas palavras, Rubinstein (1967, p. 181), escreveu que “Wygostski tratou de resolver esse problema. Falou da unidade da formação e do desenvolvimento e fez ênfase no papel regente do processo formativo. A formação faz progredir o desenvolvimento.”

É ainda curioso a concordância de Rubinstein (1967, p. 181) com Vigotski, quando ele afirmou que “partindo desse princípio fundamental e correto, Wigotski desenvolveu a teoria de que o processo formativo deveria ‘preceder’ o desenvolvimento da criança [...]”. Portanto, para além da compreensão de que a educação sistematizada altera qualitativamente a consciência, ela deve também preceder o próprio desenvolvimento humano.

Porém, mesmo com tantas semelhanças entre Vigotski e Rubinstein, os estudos comparativos entre ambos os teóricos ainda são escassos. Como esclarecimento a esse problema, temos a dificuldade do acesso dos materiais de Rubinstein. Encontramos muito mais textos, livros e artigos de Vigotski do que de Rubinstein. Outro fato que contribuiu para essa situação teórica entre a falta de estudos comparativos entre ambos foi a censura e o esquecimento pelo qual a teoria de Rubinstein se encaminhou após seu falecimento em 1960 (BRUSHLINSKII, 2002).

Brushlinskii (2002), em uma entrevista, relatou que após o falecimento de Rubinstein, havia pedido em conjunto com Abulkanova para ministrar um curso sobre a teoria psicológica de Rubinstein, todavia, Leontiev, o então diretor da Faculdade de Psicologia de Moscou, negou a permissão para o curso. E, durante seus anos como diretor, não houve permissão para Brushlinskii e Abulkanova ministrarem o curso sobre a teoria da atividade de Rubinstein. Esse fato contribuiu para o esquecimento da teoria rubinsteiniana na União Soviética e na Rússia atualmente. Foi somente após o falecimento de Leontiev, com Alexei Alexandrovich Bodalev (1923-2014), assumindo a Faculdade de Psicologia, que Brushlinskii teve permissão de ministrar uma disciplina sobre a teoria de Serguei Leonidovich Rubinstein.

Portanto, se tiramos uma conclusão sobre a contribuição de Rubinstein para a discussão da educação atualmente, é justamente atuar em um processo ativo e não meramente passivo da produção do conhecimento. Neste sentido, vale encontrarmos as contribuições entre a teoria de Rubinstein e outros teóricos da psicologia soviética, que possam ajudar na transformação ativa da educação, nunca perdendo de vista a atividade prática no mundo.

## REFERÊNCIAS

BRUSHLINSKII, A. V. **Interview**. [2002]. Disponível em: [https://drive.google.com/open?id=1yUqjOp8Vn2cwpmRpy8MOvAzcd\\_L6Ln4I](https://drive.google.com/open?id=1yUqjOp8Vn2cwpmRpy8MOvAzcd_L6Ln4I). Acesso em: 30 de julho de 2018.

GIANNONI, A. P.; MENESES, B. M.; LEÃO, I. B. **Quem foi Serguei Leonidovich Rubinstein? Uma breve biografia de um erudito da psicologia**. [2018]. Disponível em: [https://gtmarxanpof.files.wordpress.com/2017/10/branca-meneses\\_inara-lec3a3o\\_alexandre-giannoni.pdf](https://gtmarxanpof.files.wordpress.com/2017/10/branca-meneses_inara-lec3a3o_alexandre-giannoni.pdf). Acesso em: 18 de março de 2018.

LURIA, A. R. **El cerebro humano y los procesos psíquicos**. Barcelona: Editorial Fontanella, S. A., 1979.

\_\_\_\_\_. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: Ícone, 2013.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

\_\_\_\_\_. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: crítica da novíssima filosofia alemã em seus principais representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

PAYNE, T. R. S. L. **Rubinstejn and the philosophical foundations of soviet psychology**. Holland: D. Reidel Publishing Company, 1968.

PETROVSKI, A. V. **Studies in psychology**. Moscow: Progress Publishers, 1985.

RUBINSTEIN, S. L. **El desarrollo de la psicología: Principios y metodos**. Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos, 1963.

\_\_\_\_\_. **Principios de psicología general**. México, D. F: Grijalbo, 1967

RUBINSHTEIN, S. L. **The principle of creative Self-activity (philosophical foundation of modern pedagogy)**. [1986] Disponível em: <https://drive.google.com/open?id=1QYHaVqAJb58UiYC3aqVuu5fh8q1iXCIP>. Acesso em: 14 de março de 2018.

RUDNEVA, E. I. **Vygotsky's pedological distortions**. [2000]. Disponível em: <https://drive.google.com/open?id=1IBxLKDDo2SQPM0ShQophDP9eDvTON0vU>. Acesso em: 27 de março de 2018.

SHUARE, M. **A psicología soviética: meu olhar**. São Paulo: Terracota Editora, 2016.

SMIRNOV, A. A. **On the fiftieth anniversary of soviet psychology**. [1967]. Disponível em: <https://drive.google.com/open?id=1QjWYADUoDbvHKYk4TdoRosFLtAertQKE>. Acesso em: 11 de março de 2018.

TALANKIN, A. A. **On the Vygotsky and Luria Group**. [2000]. Disponível em: <https://drive.google.com/open?id=1rj2VHzMEXi5T8WR55ET1rpiGfkPxUqRt>. Acesso em: 18 de março de 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Psicologia Pedagógica. Edição comentada**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

## A EVOLUÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA SEGUNDO A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA: DO PERÍODO PRÉ-SILÁBICO AO SISTEMA ALFABÉTICO PELO SUJEITO QUE APRENDE

**Bruna Assem Sasso dos Santos**

UNESP, Univ. Paulista “Julio de Mesquita Filho”,  
Faculdade de Filosofia e Ciências, campus de  
Marília-SP.

**Adrián Oscar Dongo Montoya**

UNESP, Univ. Paulista “Julio de Mesquita Filho”,  
Faculdade de Filosofia e Ciências, campus de  
Marília-SP.

**RESUMO:** A divulgação da obra de Emilia Ferreiro no Brasil deu-se a partir de meados dos anos de 1980 e causou grande impacto sobre a concepção que se tinha acerca do processo de alfabetização. Este trabalho, portanto, detém-se em explicar como se dá a aquisição da linguagem escrita, na perspectiva desta autora. Parte dos questionamentos: será que a aquisição da língua escrita ocorre de forma solidária à aquisição do pensamento conceitual? Sendo a língua escrita um conteúdo cultural transmitido social e sistematicamente, será que ela é adquirida também por processos de conceituação do sujeito? No processo de aquisição da língua escrita intervém a contribuição da linguagem oral já adquirida previamente, e de que forma intervém? Nossa hipótese fora que, assim como o pensamento evolui por processos de organização e reorganização conceitual, a aquisição da língua escrita ocorre, não por decodificação, mas por também organização e

reorganização conceitual, e, nesse processo, o sujeito leva em conta a aquisição de sua língua oral. Assim, em um trabalho de natureza bibliográfica, fora-nos possível encontrar que no desenvolvimento da língua escrita, existe um processo construtivo de natureza conceitual. Certos de que não basta simplesmente ao sujeito ter uma linguagem para alcançar uma escrita, acreditamos ser antes necessário a ele certo grau de reflexão sobre a linguagem oral que lhe permita tomar consciência dos mecanismos de suas propriedades, havendo um estreito vínculo entre o desenvolvimento da língua oral e o da língua escrita, que deve ser considerado pelos pedagogos para compreensão da língua escrita das crianças.

**PALAVRAS-CHAVE:** Processo de conceptualização; Pensamento e linguagem; Língua escrita; Construtivismo.

THE EVOLUTION OF WRITTEN LANGUAGE  
ACCORDING TO GENETIC EPISTEMOLOGY:  
FROM THE PRE-SYLLABIC PERIOD TO THE  
ALPHABETIC SYSTEM BY THE LEARNER

**ABSTRACT:** The publication of the work of Emilia Ferreiro in Brazil began in the mid-1980s and had a great impact on the conception of the literacy process. This work, therefore, focuses on explaining how the acquisition of written language occurs in the perspective of

this author. Part of the questions: does the acquisition of written language occur in a way that is in solidarity with the acquisition of conceptual thinking? Since written language is a socially and systematically transmitted cultural content, is it also acquired through the conceptualization processes of the subject? In the process of acquiring the written language does the contribution of the oral language already acquired previously intervene, and in what form does it intervene? Our hypothesis was that, just as thought evolves through processes of organization and conceptual reorganization, the acquisition of written language occurs, not by decoding, but also by organization and conceptual reorganization, and in this process the subject considers the acquisition of their oral language. Thus, in a work of a bibliographic nature, it has been possible to find that in the development of written language, there is a constructive process of a conceptual nature. Certain that it is not enough simply for the subject to have a language to reach a writing, we believe that it is necessary for him to have some degree of reflection on oral language that allows him to become aware of the mechanisms of his properties, and there is a close link between the development of the language oral and written language, which should be considered by the pedagogues to understand children's written language.

**KEYWORDS:** Conceptualization process; Thought and language; Written language; Constructivismo.

## 1 | INTRODUÇÃO

A divulgação da obra de Emilia Ferreiro no Brasil deu-se a partir de meados dos anos de 1980 e causou grande impacto sobre a concepção que se tinha acerca do processo de alfabetização, influenciando as próprias normas do governo para a área, expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

O fato é que nenhum nome teve mais influência sobre a educação brasileira nos últimos 30 anos do que Emilia Ferreiro. De acordo com Weisz (2007), a repercussão que as ideias de Ferreiro tiveram na educação brasileira é tal como um marco divisor na história da alfabetização, que pode ser dividida em antes e depois dela.

O livro de Ferreiro foi originalmente publicado em 1979, e já no início da década de 1980 as informações chegaram ao Brasil, primeiro por meio de congressos e simpósios de educadores, e depois através da primeira edição brasileira, com a denominação de *Psicogênese da Língua Escrita*, somente em 1984. As descobertas que ele apresenta se tornaram assunto obrigatório nos meios pedagógicos e logo se espalharam pelo Brasil.

A verdade é que muito influenciou não somente os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), como outras iniciativas e diretrizes oficiais do Ministério da Educação (MEC) e de muitas Secretarias Estaduais, que trazem consigo princípios da teoria construtivista.

As descobertas de Ferreiro (1984/2007) foram tão fortes e se espalharam tão

rapidamente no Brasil que já na época a sua disseminação causou preocupação na própria autora, principalmente pela forma como o construtivismo poderia estar sendo apresentado e conhecido nos ambientes escolares (FERRARI, 2008).

Apesar desses programas e diretrizes, ainda assim, é difícil para grande parte dos profissionais da educação estabelecer relações entre fatos cotidianos com as explicações teóricas, e, por vezes, não buscam, nestas, respaldo para aqueles – conforme as pesquisas de Becker (2001), Moura (2009), Sasso (2013), Silva (2015), entre outros. E isso acaba gerando contradições entre o conhecimento (a concepção) que os professores receberam sobre o desenvolvimento infantil e suas ações pedagógicas (a prática), além de expor e fortalecer a teoria como alvo de críticas, interrogações e leituras parciais, como as de Duarte (2005, 2009, etc.), Capovilla; Capovilla (2004), dentre outros.

Justamente por se tratar de importante e disseminada autora, sobretudo nos cursos de Pedagogia, as pesquisas de Ferreira, solicitam maiores esclarecimentos. A forma como a teoria é apresentada, isto é, como de fato deve ocorrer a formação dos profissionais, não deve deixar lacuna para que *o que se lê* e *o que se faz* sejam diferentes.

Destarte, o problema de pesquisa aqui abordado é: a aquisição da língua escrita ocorre de forma solidária à aquisição do pensamento conceitual? Sendo a língua escrita um conteúdo cultural transmitido social e sistematicamente, será que ela é adquirida também por processos de conceitualização do sujeito que aprende? Por outro lado, também questionamos se no processo de aquisição da língua escrita intervém a contribuição da linguagem oral já adquirida previamente? De que forma que intervém?

Nossa hipótese é que, assim como o pensamento evolui por processos de organização e reorganização conceitual, a aquisição da língua escrita – especificamente na sua forma alfabética – ocorre, não por decodificação, mas por também organização e reorganização conceitual, e que nesse processo o sujeito leva em conta a aquisição de sua língua oral.

Portanto, o objetivo principal deste estudo é o de explicar como se dá a aquisição da linguagem escrita, na perspectiva de Emilia Ferreira, por meio de uma pesquisa qualitativa, essencialmente bibliográfica.

## 2 | RESULTADOS

Após receber o título de doutoramento pela Universidade de Genebra sob orientação de Jean Piaget, a partir de 1974, Emilia Ferreira desenvolveu na Universidade de Buenos Aires uma série de experimentos com crianças que gerou as considerações que foram apresentadas no livro *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* – que é assinado em parceria com Ana Teberosky, pedagoga e espanhola.

A começar da psicolinguística contemporânea, Ferreira (1984/2007) ressaltou que não foi a primeira a levantar a necessidade de se revisitar a questão sobre a

aprendizagem da língua escrita, uma vez que outros autores já haviam produzido trabalhos importantes sobre *a relação entre a fala e a aprendizagem da leitura*. A originalidade de sua obra deve-se, então, ao fato de ter sido a pioneira tanto em realizá-la no espanhol e, sobretudo, por vincular o desenvolvimento cognitivo apresentado pela teoria da inteligência de Jean Piaget com a perspectiva da aprendizagem da língua escrita.

O fato é que essa obra ressignificou a questão central da alfabetização ao partir não de como se deve ensinar, mas de como realmente se aprende. Isto porque, segundo a autora, a questão que rondava a aprendizagem da leitura e da escrita se limitava ao problema dos métodos.

Entretanto, longe de ser o de propor uma nova metodologia da aprendizagem ou de uma nova classificação dos transtornos da aprendizagem sobre a leitura e a escrita, o objetivo de Emilia Ferreiro foi o de explicitar os processos<sup>1</sup> e as formas pelas quais a criança chega a aprender a ler e a escrever. Não obstante situar a educação na América latina quanto ao analfabetismo e insucessos escolares de crianças, considerando ainda a influência de alguns fatores metodológicos e sociais, o foco principal da autora se detém em apresentar uma interpretação acerca do processo de aprendizagem da língua escrita a partir da perspectiva do sujeito que aprende (FERREIRO, 1984/2007).

Devido a um fator teórico relacionado à origem distinta dos tipos de conhecimento infantil (conhecimentos socialmente transmitidos e construções espontâneas, basicamente), é evidente que aqueles que são provenientes do meio abarcam as interações do indivíduo com este e o papel do meio é indispensável para a construção do conhecimento social e cultural – mesmo que a responsabilidade de se estabelecer as formas e os limites de assimilação sejam do indivíduo.

Por isso mesmo, Ferreiro (1984/2007) acredita ser impossível desvendar certas convenções relativas à escrita por si mesmo ou sem se ter oportunidade de ver material escrito e presenciar atos de leitura. Contudo, do outro lado, há também as hipóteses construídas pela criança, que são produtos de uma elaboração própria, ou seja, as quais não podem ser transmitidas por nenhum adulto, mas sim *deduzidas* pela criança em detrimento das propriedades do objeto a conhecer – e são sobre estas que Emilia Ferreiro se dedica.

Segundo a autora, é evidente que este tipo de conhecimento (sobre a escrita) é transmitido socialmente por aqueles que concedem valor a ele; e o meio, ao oferecer oportunidades de confrontação entre as hipóteses internas e a realidade externa, provoca conflitos potencialmente enriquecedores e modificadores. Mas, entre os dois aspectos que abrangem a alfabetização – um, relativo aos adultos, e o outro, relativo às crianças –, o objetivo de o seu livro atrela-se ao segundo.

---

1. De acordo com a definição das autoras, processo trata-se do percurso que a criança segue para compreender as características, o valor e a função da escrita, a partir do momento em que esta passa a ser alvo de sua atenção (ou melhor, de o seu conhecimento).

Por isso que diferente dos demais trabalhos que tratam da relação da fala e da aprendizagem da leitura, o de Ferreiro (1984/2007) se empenha em evidenciar o sujeito cognoscente: aquele que constrói seu conhecimento e que a teoria de Piaget lhes “ensinou a descobrir” (p. 29), mas que em vão fora procurado na literatura supramencionada.

A partir da hipótese de que todos os conhecimentos supõem uma gênese, Ferreiro (1984/2007) conjectura que o mesmo sujeito cognoscente estaria presente na aprendizagem da língua escrita e se propõem averiguar quais são as formas iniciais de conhecimento da língua escrita e os processos de conceptualização resultantes de mecanismos dinâmicos de confrontação entre as ideias próprias do sujeito sobre e a realidade de o objeto a ser conhecido.

Por assim ser, sua problemática toca tanto a natureza como os processos de apropriação da escrita pela criança, e chega a traçar, em resposta a essa problemática, uma linha evolutiva que passa por conflitos cognitivos análogos, até mesmo nos detalhes do processo, aos conflitos cognitivos constitutivos de outras noções importantes – sobre os quais, inclusive, ocupar-nos-emos.

Bem como apresentamos na introdução deste trabalho, a língua escrita se trata de um caso específico da linguagem verbal, bem como a fala (ou língua oral). Claro que não devemos confundir **língua** com **escrita**, pois são dois meios de comunicação distintos. A língua escrita representa um estágio posterior de uma língua, já que a **língua falada** é mais espontânea, e abrange a comunicação linguística em toda sua totalidade. Ademais, é acompanhada pelo tom de voz, algumas vezes por mímicas e/ou fisionomias.

**Com efeito, a escrita é um objeto singular e que participa das propriedades da linguagem enquanto objeto social.** Vale-nos, então, esclarecer, antes, o que compreendemos sobre aprender a língua escrita (sobre o que é se saber ler e escrever). Nesse aspecto, a obra de Ferreiro (1984/2007) também embasa nosso pensamento e compreendemos que ler não é decifrar e escrever não se restringe a cópia de um modelo, bem como os progressos da escrita não são tidos em prol dos avanços no decifrado e da precisão da cópia.

A leitura não é um processo essencialmente visual, mas envolve dois tipos de informações, uma visual e outra não visual, sendo que, a primeira, é designada pela organização dos caracteres na página, e a segunda é determinada pelo próprio leitor – por a sua competência linguística.

Ferreiro (1984/2007) chega a incluir uma a essas informações, que é a identificação do suporte material do texto, a qual se refere ao conhecimento prévio que temos sobre o aspecto constitutivo do texto, decorrente do próprio relacionamento que elaboramos a partir do suporte material.

A autora, baseada em Smith e outros autores, também traça considerações acerca de a capacidade de integração das informações aumentar simultaneamente com a organização dos estímulos, uma vez que, conforme descreve, o que conseguimos

enxergar depende, senão, do nível de organização de (da maneira como estão compostos) o estímulo: quanto “melhor” estiver arranjado o estímulo, “maior” nossa capacidade de identificação. E, por assim ser, o leitor acaba por antecipar, isto é, complementar com uma informação não visual a escassa informação visual juntada em uma rápida centração.

**Tais dados sobre as predições** que os leitores fazem a todo instante **surtem como um aspecto essencial da atividade de leitura**, e outros tantos dados relativos às restrições da memória imediata, têm levado muitos autores hodiernos a compreenderem a leitura como uma atividade fundamentalmente não visual.

O desencadeamento dessas considerações é o de, sobretudo, não considerar a língua escrita como uma simples transcrição da língua oral, até mesmo por as múltiplas e marcantes diferenças entre uma e outra. Referente a essa objeção, a língua escrita possui termos que lhe são próprios, como, por exemplo, o uso particular dos tempos do verbo, as expressões complexas, o ritmo e a continuidade que lhes são particulares. Por isso não pode ser considerada como mero decifrado, e este, por sua vez, como única via de acesso ao texto.

De acordo com Ferreiro (1984/2007) a escrita é tida, assim, como “um *sistema alternativo* de sinais, os quais remetem diretamente a uma significação, tal como os signos acústicos.” (p. 286). Ler envolve, portanto, selecionar as informações que a língua escrita dispõe para constituir diretamente uma significação. A escrita tratar-se-ia de uma forma paralela ou alternativa de linguagem relacionada à fala e à leitura, que implica, necessariamente, uma recepção significativa ou compreensão.

Para Ferreiro (1984/2007), a aquisição desse conhecimento se baseia na atividade do sujeito: isto significa que a criança, sucessivamente, aplica à escrita esquemas de assimilação mais complexos, os quais são decorrentes de seu desenvolvimento cognitivo. Desta forma, considerando que a escrita não se trata apenas de um traço ou de uma marca, mas a concebendo como uma representação de algo externo, de início podemos supor que o sujeito que procura compreendê-la deva possuir esquemas de assimilação que lhe fornecerão substrato para integrá-la em seu sistema de interpretações.

O problema inicial que a língua escrita enquanto objeto substituto da linguagem, dos aspectos formais da fala, dos sons elementares ou fonemas, coloca ao sujeito cognoscente é, então, o que ela substitui – o que a escrita representa para a criança? – e qual será o significado que lhe vai ser atribuído – qual é a estrutura desse modo de representação?

Dentro da concepção piagetiana, a função simbólica, entendida como a possibilidade de diferenciar significantes de significados, aparece durante o segundo ano de vida dando continuidade em outro plano as ações sensório-motoras iniciais. Em sua posse, a criança é capaz de usar significantes variados, manifestos por meio da linguagem, do jogo simbólico, da imitação diferida, da imagem mental ou ainda da expressão gráfica (o desenho). Todas essas manifestações tratam de substitutos que

representam algo evocado.

Segundo Ferreiro (1984/2007), aos quatro anos de idade, o desenho é para a criança uma forma privilegiada de representação gráfica. Nesta faixa-etária, grande parte das crianças sabe distinguir se o resultado de um traço gráfico é um desenho ou a escrita de algo, e isso nos evidencia, portanto, que não se trata para elas de uma simples confusão das relações entre ambos. Não obstante, buscando estabelecer diferenciações entre ilustração (desenho) e texto (escrita), podemos perceber uma gênese das soluções dadas pelas crianças, a qual fora averiguada e evidenciada por Ferreiro (1984/2007), e que, concisamente, apresentaremos a seguir.

Quando se alude a interpretar o significado de um texto associado a uma imagem (desenho), para a criança pequena, a escrita ganha a significação dessa imagem que a acompanha – ou seja, diferem as formas significantes, mas ambas **são assimiladas sob o mesmo ponto de vista: o do significado** que lhes é permitido.

Em um primeiro momento, desenho e escrita são concebidos pelo sujeito como sendo totalmente “indiferenciados”, pois, para esses sujeitos, é possível ler tanto no desenho como no texto. Aqui, o texto é inteiramente interpretado a partir da imagem (desenho) e a escrita representa os mesmos elementos que a ilustração. Em um segundo momento, por mais que comece haver certa diferenciação a respeito dos significantes, ou seja, o sujeito sabe o que é um e sabe o que é outro, este sujeito espera encontrar uma semelhança nos significados, o texto ainda é tratado como uma unidade, isto é, independentemente de suas características gráficas.

A escrita representa o nome do objeto desenhado, ou se relacionar a uma oração esta é associada à ilustração, e propende manter algumas das características do objeto, representando em nível de significante, a fim de garantir sua interpretação. Assim, apesar de interpretar a escrita e a o desenho, diferenciando-os, a criança pequena não sabe que a escrita é “linguagem escrita” e isso não a permite concebê-las como expressões visuais de diferentes significados (independentes uma da outra). É justamente devido a isso que a criança passa da imagem (desenho) ao texto e do texto à imagem (desenho) sem modificar a interpretação, pois ambos são tidos como uma unidade, e juntos revelam o sentido de uma mensagem gráfica.

Portanto, apesar de ser concebida como diferente do desenho, mas por ser representada próxima a ele, a escrita precisa, necessariamente, para a criança, conservar algumas propriedades do objeto a que traduz. E essa correspondência figurativa entre a escrita e o objeto a que se refere, aplica-se, essencialmente, aos aspectos quantificáveis daquilo que ela deve conservar.

De acordo com Ferreiro (1984/2007), o desenhar cumpre certa função a respeito da escrita, sendo que pode funcionar, inclusive, como um complemento do texto. Dessa forma, o desenho (a imagem) se serve de apoio à escrita como que garantindo seu significado. Inclusive no que se refere à modificação da orientação espacial dos caracteres – por exemplo, escrever os números que conhece, ora com a orientação correta, outra invertendo as relações direita/esquerda ou em cima/embaixo,

testemunhando um desejo de exploração ativa dessas formas dificilmente assimiláveis –, neste nível (e até em níveis subsequentes), as autoras assinalam que não pode ser tomada como índice patológico (como sinal de dislexia ou disgrafia), mas como algo absolutamente normal.

Segundo Ferreiro (1984/2007), “e isso é assim, porque o signo que expressa um objeto não é, ainda, a escrita de uma forma sonora.” (p. 275). Assim sendo, nesse período, a escrita deverá ocorrer na proximidade espacial do desenho, ou melhor, terá que ser proporcional ao tamanho do objeto que simboliza – objetos grandes, escrita ou com muitos caracteres, ou com caracteres de tamanho grande; objetos pequenos, escrita curta, e/ou baixa, com poucos caracteres – como que para garantir o seu significado. E a leitura do escrito é sempre global, sem qualquer análise quanto as relações entre as partes e o todo.

Embora os traços gráficos iniciais (os quais de acordo com a criança são escrita), serem peculiares quanto aos dos desenhos, eles ainda retêm (ou devem reter em si) as características que acentuam a escrita padrão que imitam. Evidentemente, não obstante tais dificuldades momentâneas, este sujeito já é capaz de diferenciar as atividades de desenhar das de se escrever, uma vez que a maneira própria de se remeter ao objeto não é a mesma para ambas. Entretanto, é justamente porque há uma assimilação na atribuição de significados, que a escrita e o desenho, neste período, exprimem simbolicamente o conteúdo de uma mensagem e não os seus elementos linguísticos.

De acordo com elas um indício claro da diferença entre imagem (desenho) e texto (escrita) para tais crianças é a de que excluem os artigos (“o”, “a”, “um”, “uma” e suas variantes) quando é para predizer o conteúdo da escrita, e para a imagem (desenho) estes estão sempre presentes. Esta omissão do artigo, além de ser metódica ao passar do desenho ao texto, trata-se de um meio muito relevante na evolução da escrita e acaba por ressaltar a característica do pensamento infantil.

A autora nomeia esse momento de *hipótese do nome*, no qual os demais elementos que fazem indicação do(s) objeto(s), são ignorados, e a criança considera para o texto somente um dos aspectos mais fortes da imagem (daquilo que dá significado), o seu nome. E justamente por conceber a escrita somente por os “nomes”, ela ainda não representa a expressão gráfica da linguagem – mesmo já sendo um avanço nesse sentido –, é (ou serve), pelo contrário, apenas para registrar a identificação do objeto referido, tendo a expectativa, inclusive, de encontrar grafado tantos nomes quantos objetos existirem na imagem (desenho).

É somente à medida em que a interpretação do sujeito sobre o que é a escrita de fato se relacionar com a linguagem oral e quando a sua realização de escrever passar a representar diretamente esta linguagem, **ou seja, quando realmente houver uma conceptualização** (ou interpretação) **da escrita**, que haverá realmente a distinção entre “o que está escrito” (significante) e “o que se pode ler” (significado), pois será a prova de sua conceptualização sobre o que é compreendido por escrever

ou possibilidade de leitura a partir do que é escrito.

A *hipótese do nome* é, de acordo com Ferreiro (1984/2007), além de um momento muito importante, resultante de uma elaboração interna – tratando-se, logo, de uma construção da criança –, e que não depende necessariamente da participação de uma imagem (ou de um desenho) – isto porque tal conduta fora encontrada pelas autoras independente se a leitura envolvia imagem ou não, e de forma parecida com as situações de escrita espontânea, esta criança também espera que o que aparece significado na escrita sejam “os nomes”, bem como o conteúdo de um texto sem imagem (desenho) é conhecido pelo adulto.

A partir de tais fatos, a autora tece duas hipóteses acerca dessa ocorrência. A primeira se refere ao pensamento da criança sobre a escrita se tratar somente de os substantivos da oração; já a segunda diz respeito à escrita representar os objetos referidos (e não o som da palavra que se refere ao objeto). Aceitar a primeira é acreditar que a criança pode separar (recortar) da mensagem oral escutada e conceder à escrita essas partes isoladas (isto é, os substantivos). Agora segundo a outra interpretação, é como se a criança conferisse à escrita não apenas algumas partes da mensagem enquanto forma linguística, mas todo o conteúdo referencial da mensagem escutada.

Para a autora, a *hipótese do nome*, que não é nada mais do que uma maneira particular de compreender e interpretar a escrita, relaciona-se com a segunda explicação, uma vez que ela própria serve para representar os objetos. Porque a escrita não compreende os elementos figurais do objeto e sim (simplesmente) o seu nome, com os nomes escritos é possível “se ler” toda uma oração. Mas, para as crianças, em que se revela a similitude da escrita com o desenho? Justamente em pensar que alguns componentes representados podem ser complementados com outros como elementos interpretativos. Ou seja, a distância que há entre a grafia (o desenho) e o que ela (ele) significa (o que ele de fato “quer dizer”) é a mesma com a do que está escrito e o que se pode ler.

Por isso, fica-nos claro que esse modelo de explicação foca diretamente a intencionalidade do sujeito de compreender a escrita paralelamente ao seu esforço para separá-la do desenho, e, uma vez estabelecido essa diferenciação, a criança começa a levar em consideração certas propriedades do texto em si mesmo. E na necessidade de manter uma propriedade quantificável do objeto em o seu significante substituto, o fato de a criança considerar tais variações quantitativas (como por exemplo, a quantidade de linhas, a quantidade de elementos em uma mesma linha, sua longitude, etc.) se constitui como sendo as primeiras particularidades observadas no texto.

Há, portanto, uma lógica interna da progressão seguida. Claro que antes de conceber a diferença entre aquilo que é desenho e o que é escrita a criança não poderia se empregar a atentar para as propriedades do texto – por isso que o conceder a trechos grandes o nome de objetos maiores igualmente se revela além de o início de uma atribuição das propriedades do texto, um avanço na psicogênese da língua

escrita.

De acordo com Ferreiro (1984/2007), não há somente a “hipótese do nome” no espírito da criança, durante longos períodos da evolução coexistem duas hipóteses totalmente compatíveis, e esta outra é a que as autoras denominaram de *hipótese de quantidade*. Para ela, começar a ponderar as propriedades qualitativas do texto (tipo e formas de letras, por exemplo) somente é possível quando se tem certa estabilidade significativa, e, por isso mesmo, é bem posterior. Isto se deve à necessidade de, pelo menos, o indivíduo ultrapassar a etapa em que qualquer escrita serve para atribuir o significado desejado – manifestação que ocorre, geralmente, com possibilidades de conhecer modelos socialmente transmitidos, como a letra inicial do seu próprio nome ou do nome de outras pessoas.

Até então, na tentativa de distinguir texto de imagem (ou de desenho), a criança despreza as características diferenciais do próprio texto, mas, em certa ocasião resolvida essa diferenciação, surge um novo embate, o de se considerar as características próprias e singulares da escrita. E, uma destas (ou a primeira delas) trata-se de requerer uma quantidade mínima de grafias (por volta de três), para se consentir um ato de leitura, independentemente das denominações que a criança seja capaz de empregar (sejam letras, números, ou nomes), uma vez que **com poucas(os) letras (caracteres) não se pode ler**.

A outra propriedade exigida a um texto (a segunda delas) abrange a variedade de grafias, uma vez que, para a criança, **ainda que haja um número suficiente, se todos os caracteres forem iguais, tampouco essa “escrita” poderá oportunizar um ato de leitura**.

A referida hipótese também versa de uma construção da criança, simplesmente por nenhum adulto tê-la ensinada e porque diversos textos (adultos) escritos conter notações de uma ou duas letras. É através desta construção que, segundo as autoras, a criança descobre que um número sozinho pode ser a expressão de uma quantidade enquanto que uma grafia sozinha ainda não constituiria uma escrita.

Ferreiro (1984/2007) conjectura, então, que essa legalidade de um texto ser associada a existência de uma quantidade mínima e independente do tipo de caractere, não se deve à uma confusão perceptual da criança, mas tratar-se-ia de um **problema conceptual** (isto é, de interpretação) – uma vez que a escolha das grafias não depende de suas propriedades específicas, senão do fato de estarem (ou não) agrupadas com outras.

Ambas hipóteses – tanto a da quantidade como a do nome – são, portanto, construções da criança. Não obstante tal similitude há distinções quanto suas naturezas e funções que devem ser consideradas.

Enquanto a primeira (hipótese da quantidade) serviria para definir as propriedades exigidas ao objeto; a segunda (hipótese do nome) se refere à natureza da escrita, sob o aspecto simbólico, e se constitui atrelada ao ato de conferir significado ao escrito. O fato de a criança identificar o texto como sendo “para ler” engendra a distinção

nas produções gráficas (das grafias-garatujas às grafias-escrita), e por mais que os resultados “se pareçam” (objetivamente falando), o que realmente importa é a sua intenção (ou seja, aquilo que é mais subjetivo).

Segundo Ferreiro (1984/2007), os sujeitos sabem que a escrita apresenta características gráficas particulares, em contraste ao desenho, e, se em um primeiro momento o critério de quantidade apreende-se como exigência sobre as propriedades do objeto, ulteriormente os critérios sobre as condições formais começam a se integrar a título de recurso necessário para expressar significados diferentes, para que algo possa ser lido.

Em outras palavras, a necessidade de diferenciar os significados se revela na distinção dos significantes, e por isso mesmo há a exigência constante por a quantidade e a variedade de grafias (quase como sendo aquilo que garante a leitura). Não obstante o ato de escrever já se diferenciava nitidamente do de desenhar, até aqui não fora encontrado pelas pesquisadoras uma correspondência entre linguagem e escrita. Na verdade, até aqui, esse período é denominado pela autora como *fase pré-silábica*.

Entretanto, o que está em jogo agora é o início da consideração dos resultados em detrimento da utilização de recursos (variação nas grafias) para se obter significados diferentes, e isso acaba por desencadear, então, um novo problema para o sujeito: ele começa a colocar em correspondência a emissão com as partes da escrita, sendo que a divisão da palavra em termos de suas sílabas será a resposta elaborada para esta questão. Este emblema trata-se, de acordo com Ferreiro (1984/2007), de a *hipótese silábica*, em que as partes diferenciáveis da palavra escrita passam a ser atentadas pela criança, e que caracteriza um novo e mais elevado nível na evolução.

**A partir daqui**, portanto, **a escrita estará diretamente ligada à linguagem** e esta intervirá diretamente sobre aquela, ou seja, sob o aspecto de guia sonora, a criança abordará propriedades específicas, diferentes das do objeto referido, atribuindo “um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita” (p. 209). Esta “nova hipótese” não exclui instantaneamente as outras, mas entrará continuamente em conflito tanto com a hipótese de quantidade como com os modelos de escrita propostos pelo meio.

Se antes a análise realizada pelo indivíduo em relação à escrita e a expressão oral era global, agora a correspondência se dará entre as formas diminutas do texto (cada letra) e as partes da expressão oral, marcando pela primeira vez a escrita como representação gráfica de partes sonoras da fala. Ainda que as grafias se distanciem das formas convencionais de letras ou números, ou até mesmo sejam bem discernidas, esses signos podem ou não ser utilizados com um valor sonoro fixo.

Além do mais, é preciso deixar claro que esta capacidade de análise da fala não presume reconhecer as palavras na sua forma individual, de imediato; apenas outorga ao sujeito a possibilidade de trabalhar as emissões por meio de a divisão em sílabas, como se estas fossem um “recorte” daquelas, sem facilitar, no entanto, a generalização

para com outras formas de separação (por exemplo: em unidades constituintes, em palavras, entre outras, quando se passa da palavra escrita à oração escrita).

A autora, reiteradamente ressalta, no decorrer da análise dos dados, como as crianças utilizam-se de um raciocínio façanhoso, sendo coerentes até os últimos efeitos da obediência das regras que elas mesmas se aplicam. É nítido que as formas fixas que são oriundas de estimulações externas e aprendidas exatamente como lhes apresentam, oferecem à criança uma correspondência global entre o nome e a escrita; em contrapartida, há também uma hipótese original da própria criança que, ao tentar passar da correspondência global para a termo a termo, provoca-a a atribuir valor silábico a cada letra.

Segundo as análises da autora, é, porém, daquela dupla possibilidade de conflito que emerge as razões da superação da hipótese silábica. Ou seja, é justamente quando o sujeito, então, confrontado com a hipótese de quantidade mínima de grafias e com os modelos de escrita propostos pelo meio – sobretudo com a escrita do próprio nome, por exemplo –, passa a buscar uma divisão que ultrapasse a sílaba (ou melhor, a divisão silábica em sons menores), é que pode superar o conflito.

Nesse caso, o conflito é resolvido inserindo um número superior de grafias do que o previsto convencionalmente, de acordo com uma interpretação silábica – porquanto, a quantidade de grafias resultantes da aplicação da hipótese silábica frequentemente embate com a quantidade mínima exigida, e, outrossim, quanto aos modelos de escrita alfabética oferecidos pelo meio, justamente serem menores. Não obstante já ocorrer certa diferenciação, a criança ainda não consegue coordenar as partes com o todo e relacionar o todo com suas respectivas partes... Nesse ínterim, as soluções elaboradas pela criança nem sempre são capazes de absorver as perturbações que aparecem, e o abandono da hipótese silábica se constitui necessário.

Conforme Ferreiro (1984/2007), as relações entre o todo e suas partes aparecem de forma diferente, para a criança, quando a unidade de análise é a oração e não a palavra, pois, para elas, descobrir – sobretudo – quais são as categorias de palavras que recebem uma representação por escrito em as múltiplas divisões possíveis de uma oração (que corresponde inclusive às divisões do texto) lhe constitui um problema. Justamente pela diferenciação que a criança estabelece entre o que se pode ler sobre o escrito e o que está escrito, aceitar que uma oração está escrita não dá a entender precisamente que todas as palavras que a compõem sejam escritas. Ademais, a criança pode concordar ainda que uma palavra esteja escrita sem aceitar, com efeito, que esteja escrita em um fragmento livre da escrita.

Por isto mesmo, como bem expõe Ferreiro (1984/2007), a desistência da hipótese silábica não é imediata, porém. No esforço por deixá-la, podem ocorrer oscilações entre a escrita silábica e alfabética o que acaba engendrando escritas e leituras que, em grande parte, iniciam-se silabicamente e terminam alfabeticamente. Nesse período, há diferenciação com o esforço de se considerar, pelo sujeito, as particularidades, apesar do relacionamento (coordenação) destas com o todo ainda enfrentar dificuldades.

Esse exemplo evidencia-nos como, a partir de conflitos entre as exigências internas (que são as hipóteses originais do indivíduo) e a realidade exterior ao próprio sujeito, a criança percebe a necessidade de se buscar uma análise que vá para mais do que a sílaba, na maioria das vezes, por causa, justamente, do choque entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima.

Segundo a autora, esse impasse entre a exigência de quantidade mínima de letras e a hipótese silábica se torna ainda mais comprovado quando se refere à escrita de nomes sobre os quais a criança não tem uma imagem visual segura. Evidenciando o fabuloso pecúlio que é esse momento de transição e quão difícil se torna para os sujeitos, que pensam acerca da escrita, coordenar as múltiplas hipóteses que foram se formando na trajetória de suas interpretações.

De mais a mais, uma vez resolvido um problema, pode ser que a mesma dificuldade se apresente em relação a outros aspectos, e assim por diante; sendo que, em todas elas, a criança pode tentar múltiplas soluções. Na mesma época, aparecem as insistentes e minuciosas análises sonoras da palavra e os vastos questionamentos e pedidos de esclarecimentos quer seja sobre uma sílaba ou a um fonema isolado, como “qual é o jo?” e daqui a pouco “qual é o j?”. Mas será, enfim, quando todos os problemas forem superados, que a criança poderá abordar uma nova problemática, demarcando assim, além de uma evolução desses problemas, um modo particular (coerente e lógico) de resolução.

O quarto e último período, o *alfabético*, portanto, será aquele no qual o sujeito venceu as barreiras impostas por sua falta de coordenação anterior, possibilitando utilizar-se da escrita enquanto um sistema de representação de sua linguagem oral, levando em conta e ponderando os aspectos particulares tanto de uma quanto de outra.

De outra maneira isso significa que apenas quando tiver certa estabilidade em certas configurações gráficas é que a criança poderá considerar as relações entre o todo e as suas partes. Isto possibilita-nos aludir que somente quando as razões para se abandonar certa hipótese, o sujeito poderá passar a outra análise (de uma hipótese pré-silábica a uma hipótese silábica, ou desta para uma hipótese alfabética, e, por fim, uma ortográfica, por exemplo).

Assim sendo, apenas quando o sujeito compreender, de fato, a forma de produção de escritas enquanto sistema de composição, é que poder-se-á abordar outras questões (como a ortografia, e assim por diante). Inclusive, as dificuldades ortográficas referentes à escrita não devem ser compreendidas e nem confundidas com as dificuldades de compreensão do sistema de escrita.

A referida exposição permite-nos corroborar, portanto, a suposição de que a língua escrita e a atividade de ler não são alheias ao funcionamento real da linguagem, ou simples transcrição/decodificação escrita da fala, mas são formas diferentes da mesma língua. O que ocorre, na verdade, é uma solidariedade entre o “ler” e “obter significado” – e porque não entre o “escrever” e “dar significado”. Desta forma, o

decifrado torna-se fácil quando se sabe ler, apesar de a recíproca não ser verdadeira.

### 3 | CONCLUSÃO

Após a realização deste estudo, traçamos algumas conclusões que nos foram possíveis:

- Ao debruçarmo-nos sobre a contribuição fundamental de Ferreiro (1984/2007), a qual, por suas próprias palavras, deu voz ao que era ignorado nas relações de ensino-aprendizagem da língua escrita, ou seja, demonstrou através de muitos anos o que as crianças pensam sobre a escrita. Essencialmente, a hipótese da autora, ao encontro dos postulados de seu mentor Piaget, consiste na necessidade de o sujeito agir (pensar) sobre a língua escrita, e, ao mesmo tempo em que organiza seu mundo, construir suas próprias categorias de pensamento. De maneira geral, de acordo com a autora, precisa haver uma série de processos de reflexão sobre a linguagem para se poder passar à escrita. E isso não é algo que ocorre de maneira imediata. Pelo contrário. Envolve construções próprias, originais do sujeito, que ao irem sendo confrontadas com o que corresponde aos padrões estabelecidos socialmente, vão passando de estados de equilíbrio inferior para outros de equilíbrio superior. Claro que nessa evolução, as hipóteses originais que a criança formulou são muito fortes, uma vez constituídas precisarão de algo muito maior (mais forte) para provocar desequilíbrio; talvez um questionamento que o desestabilize; ou uma informação que entre em choque com seu atual pensamento... É compreensível que nesse caminho o sujeito tente resistir a abrir mão de suas convicções, até chegar em um ponto em o qual essa abdicação se torne indispensável. Em seu término (ou seja, uma vez formada), então, a escrita possibilitará novos processos de reflexão (sobre a gramática, por exemplo), os quais sem ela dificilmente poderiam se consolidar;
- Portanto, pudemos salientar que, para alcançar uma escrita, não basta o sujeito ter uma linguagem, mas, além disso, precisa de um grau mínimo de reflexão sobre a linguagem que lhe possibilite tomar consciência dos mecanismos das propriedades dessa linguagem;
- O sujeito já sabe falar bem (ou seja, possui uma linguagem formada), mas será necessário a ele **que tome consciência do que ele já faz com a linguagem quando fala**, e transponha um *saber-fazer* para um *saber acerca de* (isto é, a um saber conceptual). Compreendemos que, para tomarmos consciência sobre algo, precisamos reelaborar tais coisas em um novo plano. É exatamente isso que deverá acontecer com a língua escrita. Por isso que é quando começa a se perguntar “como eu faço para realizar isso”, ou “o que é isso?”, ou ainda “por que [disso]?”, é que vai começar a conceptualizar (ou dar interpretação/significação) e pode vir a aplicar esse saber em relação à linguagem escrita.

Destarte, chegar à consciência é saber elaborar, reelaborar, saber coordenar as coisas, e isso não é dado pelos sentidos (a visão ou o ouvir, por exemplo), mas é um trabalho (árido) do pensamento que você faz na prática: porque precisa conceituar, e isto significa precisamente estabelecer novas relações.

## REFERÊNCIAS

- BECKER, Fernando. Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos. In: \_\_\_\_\_. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CAPOVILLA, Fernando C.; CAPOVILLA, Alessandra G. S. **Alfabetização: método fônico**. 3. ed. São Paulo; Memnon. 2004.
- DUARTE, Newton. A tragédia do construtivismo: como uma pedagogia imposta pelo poder descaracterizou a escola no Brasil. - entrevista concedida à “Folha do Estudante”. In: **Folha do Estudante**. Bauru, 01, p. 3 - 4, abr. 2009.
- \_\_\_\_\_. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, J. C.; DERMEVAL, S. (Orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. pp. 203-221.
- FERRARI, Márcio. Emilia Ferreiro, a estudiosa que revolucionou a alfabetização. In: **Nova Escola**. Edição Especial Grandes Pensadores, outubro de 2008. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/estudiosa-revolucionou-alfabetizacao-423543.shtml>>. Acesso em 19 de abril de 2014.
- FERREIRO, Emilia. **Psicogênese da língua escrita**. Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: ARTMED, 1999. (Original publicado em 1984, reimpressão de 2007).
- MOURA, Josana Ferreira Bassi de. **Insucesso dos alunos em leitura/escrita: As pesquisas de Ferreiro e o construtivismo piagetiano poderiam ser apontados como causa?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2009.
- SASSO, Bruna Assem. **A linguagem egocêntrica em Vigotski e Piaget: representações de professoras e implicações educacionais**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.
- SILVA, Eliane Paganini da. **Ser professor e a relação ensino-aprendizagem: uma contribuição piagetiana**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015.
- WEISZ, Telma. Apresentação. In: FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Edição comemorativa dos 20 anos de publicação. Porto Alegre: Artmed, 2007.

## CUBA: A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA

### **Drielly Adrean Batista**

Programa de Pós - Graduação (Doutorado) da  
Universidade Estadual Paulista UNESP  
Marília –SP

### **Alonso Bezerra de Carvalho**

Programa de Pós - Graduação (Doutorado) da  
Universidade Estadual Paulista UNESP  
Marília –SP

**RESUMO:** O presente trabalho aborda a formação dos professores em Cuba, de forma a considerar alguns aspectos, como: a formação dos docentes de Pedagogia, a estrutura pedagógica, a organização curricular e o perfil do formador. No sistema educacional cubano há três aspectos importantes para a formação de professores, os quais criam uma ponte entre Teoria, Prática e Pesquisa, ou seja, um conjunto de ações que levam em conta a qualidade da educação e a formação dos Professores. Considera-se não somente o intelectual, mas um conjunto formado pelos aspectos afetivo, moral e emocional, que mediam a aprendizagem e levam o aluno a pensar, por meio da prática, a construção dos aspectos teóricos. Este trabalho busca, assim, empreender uma reflexão acerca da formação dos docentes em Cuba. A formação dos professores tem sido muito discutida nos últimos anos, assim como seus problemas e suas possíveis mudanças. Os questionamentos

dos docentes e suas inquietações nos levaram a pensar em possíveis mudanças, a fim de refletir sobre a formação dos professores, em especial os do curso de Pedagogia. Finalmente, esperamos ter contribuído para o desenvolvimento de um novo olhar sobre a educação, de maneira a estimular uma reflexão sobre aspectos importantes no que diz respeito à realidade na formação dos professores no Brasil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação, Formação de professores, Cuba.

### CUBA: THE TRAINING OF THE TEACHERS OF THE PEDAGOGY COURSE

**ABSTRACT:** The present work deals with the training of teachers in Cuba, in order to consider some aspects, such as: teacher education, pedagogical structure, curricular organization and teacher profile. In the Cuban educational system there are three important aspects for the formation of teachers, which create a bridge between Theory, Practice and Research, that is, a set of actions that take into account the quality of education and the training of Teachers. It is considered not only the intellectual, but a set formed by the affective, moral and emotional aspects that mediate learning and lead the student to think through practice, the

construction of theoretical aspects. This work seeks to undertake a reflection on the training of teachers in Cuba. The training of teachers has been much discussed in recent years, as well as their problems and their possible changes. The questioning of teachers and their concerns led us to think about possible changes in order to reflect on the training of teachers, especially those of the Pedagogy course. Finally, we hope to have contributed to the development of a new perspective on education, in order to stimulate a reflection on important aspects regarding the reality in the training of teachers in Brazil.

**KEYWORDS:** Education, Teacher training, Cuba.

## 1 | INTRODUÇÃO

A formação de professores, cuja base é o ensino universitário, tem sido um assunto muito importante nos dias atuais.

Cuba é uma referência quando se fala sobre a formação de professores, sua estrutura curricular, a organização dos cursos de licenciatura e a prática docente.

Para o autor Oliveira (2007, p. 41):

Cuba está localizada na parte insular da América Central, região conhecida como Antilhas. O arquipélago é formado por mais de 1600 ilhas e ilhotas, com aproximadamente 105 mil km<sup>2</sup> de extensão. Por estar na entrada do golfo do México, o arquipélago fica próximo da América do Norte, mais precisamente dos Estados Unidos da América, do mar do Caribe e da Jamaica, e também do Haiti.

Em Cuba, de acordo com a OEI (Organização dos Estados Ibero-americanos) há dois tipos de Órgãos de Estado: os Órgãos superiores de Poder Popular e os Órgãos Locais de Poder Popular.

De acordo com Hernández (1995, cap 1), há os Órgãos Superiores do Poder Popular, como uma Assembleia Nacional, juntamente com os Conselhos de Estado e o Conselho de Ministros. Já a Assembleia do Poder Popular é formada pelo poder do Estado, mas está voltada para a fala e para as opiniões do povo. Esses órgãos são renovados a cada 5 anos, em sessões ordinárias, as quais ocorrem duas vezes ao ano. Os Ministros encarregados de dirigir a Educação do País são o *Ministerio de Educación* e o *Ministerio de Educación Superior*. Entre esses Ministérios há uma grande relação política com a Educação, juntamente com o *Ministerio de Cultura*, a *Academia de Ciencias de Cuba* e o *Instituto Nacional de Deportes y Recreación*.

Segundo a divisão político-administrativa do País descrita por Hernández et al. (1995, cap. 1), Cuba compreende 14 províncias e 169 municípios, entre os quais se destaca a Ilha da Juventude.

Cuba deixou de ser uma colônia da Espanha em 1898, mas foi governada por muitos anos pelos Estados Unidos da América, que administrou a Ilha durante aproximadamente sessenta anos.

Na década de 1950, de acordo com Hernández (1995), havia aproximadamente meio milhão de analfabetos. Somente metade da população era atendida no ensino

primário. Os ensinos médio e universitário eram oferecidos somente nas grandes cidades da Ilha. O ensino industrial, o qual podia ser comparado ao técnico no nível médio, voltava-se para as grandes empresas da época e seu objetivo era a formação de mão de obra barata. Havia 16 centros de formação, dirigido aos operários e caracterizado por uma qualificação pequena e de baixa qualidade. Ainda que Cuba fosse um país voltado para a área agrícola, o ensino industrial era reduzido (Hernández, 1995, cap. 2). As escolas normais totalizavam somente 6 em toda a Ilha e serviam para a formação de professores. E o número de universidades para formar os profissionais da Educação era apenas 3: a Universidade de La Havana, a Las Villas e a Oriente. Havia também o fato de essas instituições de ensino superior terem poucas vagas disponíveis; além disso, ocorriam muitas fraudes na obtenção das vagas (HERNANDEZ, 1995, p. 3).

Os dados encontrados referem-se ao período compreendido entre 1957 e 1958. Além disso, abarcam somente os dois últimos anos do governo de Fulgêncio Batista. A proposta orçamentária para a educação era de apenas 79,4 milhões de pesos cubanos (CUP), o que correspondia a 11 pesos por pessoa, isto é, a um valor quase insignificante. Após o triunfo da Revolução e a queda do governo de Fulgêncio Batista, o governo começou a investir na educação, a fim de resolver os problemas passados, com uma proposta de diminuição da taxa de analfabetismo, garantindo o oferecimento de educação para todos.

Muitas leis e decretos foram elaborados com o objetivo de proporcionar excelência ao ensino e às propostas de governo. Algumas das leis consideradas importantes para o marco do Sistema Educacional Cubano foram as seguintes: a Lei 561, de 15 de setembro de 1959, que visava à criação de 10.000 salas de aulas para a escola básica; e a Lei 680, de 23 de dezembro de 1959, que estabelecia mudanças na educação. Na Lei 561, estabeleciam-se os níveis de ensino, como seriam os centros para a formação básica, a obrigatoriedade do ensino até os 12 anos (6<sup>a</sup> série), a criação do ensino secundário (6<sup>a</sup> a 9<sup>a</sup> série) e o ensino pré-universitário (HERNANDEZ, 1995). A ampliação do acesso às escolas foi acontecendo rapidamente, e a população mostrava-se motivada. No entanto, para atender toda a demanda do País, foi necessária a atuação de muitos professores, e, como o acesso à universidade era restrito, foram indispensáveis mudanças também no ensino universitário.

Para Hernandez (1995), houve por parte da população muito esforço e incentivo às reformas na educação e na alfabetização. Os números relativos à educação aumentavam a cada ano e chegaram a 70.212 mil alfabetizados, o que levou o índice de analfabetismo a uma redução de 23,6 % para 3,9 %, de acordo com o censo de 1981.

A Lei da Nacionalização da Educação foi firmada em junho de 1961 e estipulou que a educação fosse pública e gratuita para todos. Além disso, essa lei determinou que o Estado e outros departamentos sempre estariam à frente de toda a organização educacional.

Em 1961, aproximadamente dois anos após o triunfo da Revolução, começaram

a surgir os *Círculos Infantis*, que atendiam crianças de 0 a 5 anos e garantiam a educação e o cuidado dessas crianças, juntamente com o atendimento às mães. Anteriormente esses *Círculos* eram chamados de creches (*guarderías*), lugares que proporcionavam apenas o cuidado com as crianças, sem nenhuma preocupação com a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Essas “creches” foram transformadas em instituições pedagógicas, onde o cuidar e o desenvolvimento intelectual, afetivo, cognitivo, social e moral funcionavam como uma ponte entre o cuidar e o ensinar. No começo do ano de 1962, a Reforma da Educação Superior foi aprovada, e os serviços relacionados à educação e à pesquisa foram todos regulamentados.

Entre o final da década de 1960 e o início dos anos 1970, as escolas destinadas à formação de professores foram criadas e transformadas, hoje, nas Faculdades dos Institutos Superiores Pedagógicos, voltados para a formação de licenciados em Educação Primária. De acordo com Hernández (1995), esse projeto levou a uma grande expansão da classe escolar, produzindo mudanças na descentralização da docência.

Portanto, foi a partir da Revolução de 1959 que se começou a modificar, no País, a situação precária relacionada ao analfabetismo e à falta de professores. No século XXI, houve um favorecimento à erradicação do analfabetismo e à universalização da educação. Essa erradicação resultou em altos índices de notas elevadas dos alunos, de acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação (Unesco). Todo o contexto educacional cubano está centrado na universalização do ensino público e gratuito, visando à qualidade da educação e da formação dos docentes. Esse modelo educacional compreende tanto o Ensino Infantil quanto o Superior.

Antes da Revolução de 1959, havia, em Cuba, cerca de 860 milhões de analfabetos e 120 milhões de crianças fora da escola. Hoje, devido ao plano de educação de 1960 e à Campanha de Nacional de Alfabetização de 1961, essa situação mudou, e não há mais analfabetos no País. A educação em Cuba tornou-se, assim, referência para o mundo. Para Gómez Gutierrez (2006, p. 6-7):

En un inicio, estos centros de formación de maestros (escuelas de formación de maestros primarios que sustituyeron a las antiguas Escuelas Normales de Maestros) estuvieron en las montañas, después, la Revolución creó escuelas de formación de maestros en cada provincia, a las que se ingresaba con la educación primaria culminada y, más adelante, cuando las condiciones de desarrollo lo propiciaron, en nivel de ingreso fue con la secundaria básica terminada [...] A partir de 1976, los institutos superiores pedagógicos construídos como centros universitarios independientes, conformaron una rede de instituciones dirigida a la cobertura de docentes para lograr la universalización hasta el nivel medio y superior.

O aparato educacional de Cuba é todo fundamentado no Sistema Nacional Unificado. Esse sistema funciona muito bem, em virtude da pequena extensão territorial do País. Conforme se mostrou no início deste trabalho, Cuba é um arquipélago formado por duas ilhas, habitadas por cerca de 11 milhões de pessoas.

De acordo com Freitas (1998, p. 2016):

O sistema educacional cubano se apóia [sic] nos princípios de carássivo da educação; no princípio da vinculação estudo da educação; no princípio da participação de toda a sociedade nas tarefas da educação do povo; da co-educação [sic] e no princípio da gratuidade do ensino em todos os níveis.

A estrutura do ensino é organizada da seguinte maneira: Círculo Infantil (zero a quatro anos de idade); Pré-escolar (cinco anos), Escola Primária (6 a 11 anos); Secundária Básica (12 a 14 anos); Pré-universitária; Escolas de Ofícios, Secundária, *Obrero-campesina* e Instituto Politécnico (15 a 17 anos); Universidades e Centros Universitários e Institutos Superiores. Para os alunos que não conseguem atingir o nível superior, há o chamado “Programa de Superação”.

A organização do governo, voltada para o ensino unificado, é constituída por oito ministérios, um escritório, um comitê e um instituto nacional. O Ministério da Educação Superior é o responsável pelas faculdades de formação que atuam na área educacional.

A formação de professores em Cuba, desde a Educação Infantil ao Ensino Universitário, é constituída por cursos de licenciatura plena de nível superior, os quais estão sob total responsabilidade do Estado. Todos os cursos de licenciatura são de período integral, têm duração de 5 anos e uma ampla ligação entre a universidade e a escola (teoria e prática). Outro aspecto relevante do curso de Pedagogia em Cuba é o diagnóstico integral do aluno que está iniciando o curso de licenciatura, por meio da qualificação de cada perfil do discente.

A formação do professor requer: um desenvolvimento do pensamento reflexivo e da autonomia; orientação da motivação para aprender; capacidade para resolver conflitos e integração dos processos de interação do individual com o coletivo, bem como uma efetiva relação entre os conteúdos e a prática social.

O currículo do curso de Pedagogia está organizado, primeiramente, pelo caráter teórico intensivo, com o objetivo de trabalhar aspectos psicológicos, pedagógicos e sociológicos. No segundo ano, os estudantes já são encaminhados às escolas denominadas “microuniversidades”, que são sedes universitárias criadas para atender os alunos de Pedagogia. Isso estabelece, desde cedo, uma relação entre prática e pesquisa. “En la escuela tiene lugar la interacción de los maestros que se forman con los docentes de experiencia ya en ejercicio” (MARIÑO SÁNCHEZ et al., 2004, p. 6-9).

Dessa maneira, após um ano de estudos teóricos intensivos, empreende-se uma formação voltada para a prática, e os alunos são orientados e assessorados pelos professores tutores das sedes universitárias municipais. Esse funcionamento da formação dos professores dá-se mediante o programa “*Universalización de la Educación Superior*”, cuja meta é inserir todos na educação superior em 10 anos.

O ensino superior cubano está regido pelo plano de universalização da educação superior, que foi implantado em 2003 e cujo objetivo é abranger toda a população. O governo garante cursos superiores a todos os estudantes que concluem o Ensino Secundário Pré-universitário e sejam aprovados no exame de ingresso.

Os professores universitários do curso de Pedagogia recebem uma formação pedagógica na própria instituição em que atuam. Durante essa formação, os docentes são preparados para lecionar no mencionado curso e para colocar em prática os saberes a eles transmitidos, tendo sempre em mente que o objetivo da Educação Superior cubana, nos cursos de licenciaturas que formam professores, é articular a teoria com a prática desde o princípio.

O Instituto Central de Ciências Pedagógicas (ICCP), criado em 1976, começou a ter um papel importante na Ciência da Educação (Pedagogia e Didática) em toda a Ilha. Em 2011, aconteceu o primeiro Congresso Internacional de Pedagogia em Cuba, com a finalidade de divulgar para o mundo a Educação Cubana e o modelo que a inspira. A esse Congresso compareceram representantes de vários órgãos do mundo, unindo povos e olhares diferentes com a intenção de investigar a Educação Cubana.

“Universidade para Todos” e “Mesa Redonda” são projetos que ampliam a relação do cidadão cubano com os assuntos das políticas educacionais internacional e nacional. O período que vai de 2005 a 2010 enfocou a “educação à altura de seu tempo” Nesse período, realizou-se um esforço para enriquecer o sistema nacional de educação e colocá-lo em concordância com as exigências do atual momento.

Em 2006, a Orealc, juntamente com a Unesco, declararam Cuba como exemplo de excelência na educação. Esses órgãos consideraram que o alto desempenho cubano em termos de educação se deve à qualidade na formação dos professores. De acordo com Castro (1999), que aborda a formação dos professores em Cuba:

Os professores cubanos são contratados por 40 a 44 horas por semana e espera-se que ensinem de 16 a 20. São reservadas, portanto, 20 horas para preparar as aulas e interagir com os alunos. As salas de professores estão disponíveis para estas atividades extra-classe. Espera-se que, de fato, os professores permaneçam às 40 horas na escola. E o que é mais importante para qualidade do ensino, boa parte da preparação das aulas e materiais pedagógicos é feita em regime colegiado. De fato, é permitido que dediquem um dia por semana para seu aperfeiçoamento profissional. Na escola secundária visitada, todos os 59 professores tinham feito cursos de pós graduação. Além da possibilidade de alocar parte das 40 horas para o estudo, os cursos de pós graduação conduzem a um adicional de salários, criando um grande incentivo para continuar os estudos (CASTRO, 1999, p. 344).

Para atingir a mencionada excelência no ensino, desenvolvem-se e preveem-se programas educativos e sociais de curto e de longo prazos, a fim de eliminar as barreiras que reprimem aspirações e para aumentar as oportunidades e as possibilidades de cada criança, adolescente, jovem e adulto quanto ao acesso à educação e à cultura. Nesse caminho, o governo cubano dedica esforços e recursos para o aperfeiçoamento do trabalho dos docentes e sua formação com maior qualidade, aproximando a formação inicial e a escola, e aumentando a responsabilidade escolar e de cada professor. Com tal empenho, desenvolvem-se os estudos sobre as peculiaridades do trabalho na formação docente, a qual deve contribuir para realizar as aspirações da educação para todos.

É preciso mencionar, neste ponto, que a introdução que se fez acima exigiu um

caminho metodológico que será descrito a seguir.

## 2 | METODOLOGIA

*A Metodologia tem como função mostrar a você como andar no “caminho das pedras” da pesquisa, ajudá-lo a refletir e instigar um novo olhar sobre o mundo: um olhar curioso, indagador e criativo. (SILVA, 2005).*

A presente pesquisa é de cunho qualitativo, uma vez que objetiva interpretar um determinado fenômeno com base na observação, na descrição, na análise e na compreensão. A investigação qualitativa, conforme afirmam Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin (1994), parece dar lugar ao contexto da descoberta antes e durante o levantamento dos dados; ou seja, de acordo com os três mencionados autores, as hipóteses e as questões não estão totalmente formuladas no início da pesquisa.

O método utilizado para a pesquisa é a pesquisa bibliográfica. A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Na esteira do pensamento de Fonseca (2002), o presente estudo utilizou como documentos livros, artigos, sites e outras informações já publicadas, para exercer a reflexão proposta por este artigo.

A presente pesquisa desenvolveu-se em três fases: a primeira recorreu a uma seleção de autores para a realização da pesquisa, bem como a escolha de sites e revistas, todos empregados para obter um embasamento teórico. A segunda etapa dirigiu-se à verificação das informações já selecionadas e à leitura de todo o conteúdo teórico para a conclusão da pesquisa. Por último, a terceira fase empreendeu, após uma leitura atenciosa, uma análise dos dados, ou seja, a escrita de todo o embasamento teórico obtido por meio da leitura dos livros, artigos, sites e revistas.

Enfim, toda essa trajetória foi de extrema importância para a realização da reflexão proposta como finalidade deste trabalho.

## 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

No Brasil há uma ênfase na construção social do professor como um ser social crítico e um agente transformador da sociedade. Outra diferença está na indagação: como se dá a formação desse aluno que será um futuro professor. Ele realmente quer ser professor? Ou somente está cursando Licenciaturas ou Pedagogia por falta de opção? Segundo a pesquisa da Fundação Carlos Vargas, em conjunto com o MEC em

2012, somente 2 % dos estudantes gostariam de serem professores.

Quanto às relações referentes a tal desinteresse, aparece, em primeiro lugar, a desvalorização do profissional perante os governantes e a sociedade; em segundo, figura a remuneração injusta dos docentes; em terceiro, é mencionada a sobrecarga da função do professor, que, em decorrência de sua má remuneração, leva o docente a dobrar sua carga horária para ter um salário maior.

No caso específico de Cuba, conforme as informações obtidas, o estudante de Pedagogia tem um perfil específico, e toda a sua formação está voltada para a formação de um professor competente, que analisa teorias, exerce uma reflexão a respeito da prática de suas ações e faz uso de determinadas teorias para resolver os conflitos encontrados no dia a dia, tornando-se um docente reflexivo. No sistema cubano, desde a estruturação do programa até a percepção do aluno futuro professor, distingue-se uma outra visão acerca da educação: a forma como o currículo é apresentado, o diagnóstico que esse estudante recebe (se realmente há um perfil para o “ser professor”) e a prática como elemento essencial para a complementação dessa formação. A remuneração do profissional da educação de Cuba é igual à dos outros profissionais, como médicos, engenheiros e enfermeiros.

No sistema educacional cubano há três aspectos importantes para a formação de professores, o que erige uma ponte entre Teoria, Prática e Pesquisa; ou seja, há um conjunto de ações que consideram a qualidade da educação juntamente com a Formação dos Professores.

Em 1991, Libâneo fez algumas considerações importantes sobre os reducionismos das novas experiências na formação de educadores.

O esfacelamento dos estudos no âmbito da ciência pedagógica, com a conseqüente subjunção do especialista no docente, e a impropriedade identificação dos estudos pedagógicos a uma licenciatura, talvez sejam dois dos mais expressivos equívocos teóricos e operacionais da legislação e do próprio movimento da reformulação dos cursos de formação do educador, no que se refere à formação do pedagogo. (LIBÂNEO, 1991, p. 115).

Esse autor também aborda a questão de “começar pelo básico” e prosseguir até o profissional. Na opinião do autor, onde há uma prática educativa com algum objetivo existirá também uma Pedagogia.

Libâneo considera a Pedagogia uma área de conhecimento relacionada com a realidade. Ele considera o pedagogo um profissional que articula os fatos, as estruturas, os contextos e as situações com sua prática educativa. Assim, a relação entre a teoria e a prática tem papel fundamental para a construção da qualidade na Formação dos Professores.

## 4 | CONCLUSÃO

Considerando o objetivo do presente trabalho, isto é, realizar uma reflexão sobre a formação dos professores em Cuba, de maneira a apresentá-la como diversa

da realidade atual da formação dos professores brasileiros, levantamos alguns questionamentos essenciais para uma consideração relativa a possíveis mudanças que seriam necessárias na formação do profissional da educação do Brasil.

A respeito da formação pedagógica no Brasil o que pode se dizer? Pesquisas nessa área surgiram nos anos 1990, e com isso houve a preocupação de estudar a sala de aula, a relação professor/aluno, como o conhecimento é transmitido e a grande área do ensino-aprendizagem. E a formação dos professores?

A formação dos professores no Brasil, nos cursos de licenciatura em geral, oferece disciplinas sociológicas, históricas e filosóficas na formação teórica. E o que se pode afirmar sobre a prática?

A ausência da prática na formação dos professores, vai, conseqüentemente, incidir na prática pedagógica diária desses docentes na sala de aula, sobretudo na aprendizagem dos alunos.

Outro fator que merece ser explorado é a questão das universidades privadas no Brasil. A maioria das universidades privadas no Brasil, para tornar menos onerosa sua folha de pagamento, tende a admitir docentes com titulação mais baixa, compondo seu quadro de docentes com o número mínimo de doutores e mestres que a LDB delibera, que é de 10%.

É possível, assim, verificar como a situação do Brasil difere da realidade de Cuba, onde há o ensino unificado e composto por professores com título mínimo de Mestre e vários anos de experiência na sala de aula.

Atualmente, no Brasil, existem cursos de Pedagogia à distância. Nesses cursos, os alunos vão ao polo presencial uma vez por semana; todas as outras aulas são ministradas on-line. A ausência de uma relação mais próxima entre professor e aluno, decorrente desse tipo de curso, favorece uma má formação do profissional. Afinal, como o discente que recebe uma formação quase exclusivamente sem contato direto com seus professores conseguirá interagir de maneira satisfatória com seus alunos na sala de aula?

O percentual de alunos que estão à procura de cursos à distância está aumentando, e o curso de Pedagogia “on-line” apresenta um percentual de 25%. Esse número cresce a cada ano, evidenciando a procura por cursos que formam professores à distância.

Por meio dos dados levantados neste artigo, juntamente com a Proposta de Educação de Cuba, podemos pensar a realidade dos dias atuais no que tange à formação dos professores no Brasil.

É extraordinária a quantidade de professores desmotivados com sua profissão, em virtude do sistema burocrático no qual a Educação no Brasil se encontra. Há a falta de valorização, as péssimas condições referentes à formação desse profissional, a falta de apoio por parte da gestão escolar, o desrespeito, a má remuneração, entre outras razões.

A formação continuada em Cuba funciona desde o primeiro semestre do curso

de Licenciatura. A prática precede a teoria. Para o Sistema Educacional Cubano, o Professor é a ponte entre a prática e a teoria. Não é somente o ser intelectual, mas um alguém que representa o conjunto entre o afetivo, o moral, o emocional e o intelectual, sempre mediando a aprendizagem e levando o aluno a pensar por meio da prática.

É necessário lembrar que todos os apontamentos elencados no presente artigo acerca da Educação em Cuba evidenciam a importância de pensar a realidade da formação de professores no Brasil e de empreender uma mudança significativa nessa conjuntura, a fim de obter uma real educação de qualidade para o País.

Cabe também perguntar: trata-se de uma formação de qualidade ou de uma formação moldada somente pela e para a teoria?

O presente trabalho serve, assim, como uma breve reflexão a respeito da real formação dos Professores no Brasil e do que seria necessário e possível fazer para obter uma melhora significativa no sistema educacional brasileiro, ou seja, a fim de preparar corretamente esse professor para as dificuldades que serão enfrentadas na sala de aula, de relacionar a teoria com a prática, de rever a estrutura curricular dos cursos de licenciaturas (especificamente os de Pedagogia) e de reconhecer o valor justo da profissão de educador.

## REFERÊNCIAS

ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. **Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil**, 2016. Disponível em: <[http://abed.org.br/censoead2016/Censo\\_EAD\\_2016\\_portugues.pdf](http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 1 jan. 2017

\_\_\_\_\_. (1996). Ministério da Educação. Lei n. 9.394. **Estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional**. In: SILVA, C.S.B. da, MACHADO, L.M. (Orgs.) *Nova LDB: trajetória para a cidadania?* São Paulo: Arte e Ciência, p. 137-166, 1998.

CASTRO, C. de M. Escolas feias, escolas boas? **Ensaio**, Rio de Janeiro, v.7, n.25, p. 342- 354, out.-dez. 1999.

CUBA. Ministerio de las Relaciones Exteriores de la República de Cuba. **Cuba: su historia, su cultura, su arquitectura**. Havana, Cuba: MRE, 2005.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. (Apostila).

FREITAS, H. C. L. Formação de Professores na Escola Cubana: o processo nas séries iniciais. In: GOERGEN, P.; SAVIANI, D. (Orgs.) **Formação de Professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 1998. p. 213-233.

GÓMES GUTIÉRREZ, L. I. **La universalización de la educación superior pedagógica: impacto y proyecciones estratégicas sobre el sistema educacional cubano**. Habana, Cuba: Ministerio de la Educación de la República de Cuba, 2006.

HERNANDEZ, M. V. (org.). **Sistema Educativo Nacional de Cuba**. Capítulo 1. Educación y

Sociedad. 1995. Disponível em: <<http://www.oei.es>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Sistema Educativo Nacional de Cuba**. Capítulo 7. Educación Preescolar. 1995. Disponível em: <<http://www.oei.es>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

LESSARD-HEBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Investigação qualitativa fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

LIBANEO, J. C. **A didática e as Tendências Pedagógicas**. Série Ideias. São Paulo, FDE, 1991.

MARIÑO SÁNCHEZ, M. A.; SIERRA RICARDO, L.; LYVA SOLER, C. La Formación del profesor general integral: una experiencia de las universidades pedagógicas de Cuba. **Anales del IV Congreso Internacional de Educación Superior** – La universidad por un mundo mejor – Habana – Cuba, 2004.

**MINED** – Ministerio de Educación de Cuba, colectivo de autores de la Dirección Nacional de Primaria e Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Modelo de Escuela Primaria. Habana-Cuba, 2006.

**MINED** – Ministerio de Educación de Cuba, colectivo de autores de la Dirección Nacional de Secundaria Básica e Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Modelo de Escuela Secundaria Básica. Habana-Cuba, 2007.

OLIVEIRA, C. A. C. **Geografia e ensino no Brasil e em Cuba**: um estudo histórico-geográfico comparado. 2007. 267f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

## GESTALT-TERAPIA E TERAPIA COGNITIVO COMPORTAMENTAL (TCC) UM DIÁLOGO SOBRE DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

**Maira Ribeiro da Silva**

Faculdade do Vale do Juruena – AJES  
Juína – Mato Grosso

**Andréia Borges da Silva**

Faculdade do Vale do Juruena – AJES  
Juína – Mato Grosso

**Nádie Christina Ferreira Machado Spence**

Faculdade do Vale do Juruena – AJES  
Juína – Mato Grosso

**RESUMO:** A dificuldade de aprendizagem representa uma das principais queixas de encaminhamento para atendimento psicológico. O presente estudo visa compreender quais as principais contribuições que a Gestalt-Terapia e a Terapia Cognitiva Comportamental oferecem no manejo dessa problemática. Alguns conceitos chave da Gestalt Terapia que são utilizados na compreensão do processo de aprendizagem são abordados, tais como o conceito de resistência e os níveis de contato. Na Terapia Cognitivo Comportamental utiliza-se conceitos como a Psicoeducação e Automonitoramento aliados ao Feedback no processo de estímulo a comportamentos que favoreçam a aprendizagem. Ao final do artigo, realiza-se uma breve discussão sobre ambas as abordagens e os métodos que estas utilizam na compreensão e tratamento das dificuldades

de aprendizagem, objetivando verificar quais as contribuições e divergências entre elas referente à temática. Para o desenvolvimento deste trabalho foram realizadas pesquisas em livros e artigos científicos sobre o referido tema. **PALAVRAS-CHAVE:** Terapia Cognitivo-Comportamental; Gestalt-terapia; Psicoeducação; Automonitoramento; Dificuldade de Aprendizagem.

### GESTALT-THERAPY AND BEHAVIORAL COGNITIVE THERAPY (TCC) A DIALOGUE ON LEARNING DIFFICULTY

**ABSTRACT:** The difficulty of learning represents some principalities of referrals for psychological care. The present study aims to understand the main contributions that Gestalt-Therapy and Cognitive Behavioral Therapy offer in handling this problem. Some key Gestalt Therapy concepts that are used in understanding the learning process are addressed, such as the concept of resistance. and contact levels. In Cognitive Behavioral Therapy, concepts such as Psychoeducation and Self-Monitoring are used in conjunction with Feedback in the process of stimulating behaviors that favor learning. At the end of the article, there is a brief discussion about both approaches and the methods they use in understanding and treating learning

difficulties, in order to verify the contributions and divergences between them regarding the subject. For the development of this work were carried out researches in books and scientific articles on the mentioned topic.

**KEYWORDS:** Cognitive Behavioral Therapy; Gestalt therapy; Psychoeducation; Self-monitoring; Learning Difficulty

## 1 | INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da prática psicológica no contexto e processo de aprendizagem dos sujeitos têm suscitado uma reflexão e maior atenção por parte dos profissionais de psicologia durante sua atuação e intervenção, sendo crucial a atenção aos diversos fatores e aspectos, tais como a subjetividade, o âmbito familiar, social e cultural em que o indivíduo encontra-se inserido e que podem vir a ser o real conflito e/ou problema (MACHADO, 1997).

Visto a importância de tal temática, serão apresentados, a seguir, os conceitos da Terapia Cognitivo-Comportamental e da Gestalt-terapia, assim como, as contribuições de ambas as abordagens sobre a dificuldade de aprendizagem na literatura atual.

## 2 | GESTALT-TERAPIA E TERAPIA COGNITIVA COMPORTAMENTAL

Para entender a Gestalt-terapia é necessário compreender os pressupostos que deram base a essa teoria. A mesma iniciou-se na década de 50 e teve como mentor o psiquiatra alemão Frederick S. Perls. Além da psicanálise, Perls procurou em várias abordagens inspiração para dar suporte a sua teoria, tais como: a Psicologia da Gestalt idealizada pelos psicólogos alemães (Kohler, Wertheimer, Brown, Lewin, Voth); a fenomenologia e o existencialismo (FADIMAN, FRAGER, 1986); e o psicodrama de J. L. Moreno.

A palavra Gestalt é uma palavra alemã que não possui uma tradução específica, mas uma das mais usadas é “forma”. Esta entende que o indivíduo organiza a percepção para melhor compreendê-la “Há no indivíduo uma tendência a organizar qualquer campo visual em totalidades ou figuras globais e a não perceber os elementos isolados uns dos outros” (MARTÍN, 2008, p.17).

A Terapia Cognitivo-Comportamental foi desenvolvida por Aaron T. Beck, inicialmente psicanalista, que dedicou-se a diversos estudos e experimentos utilizando-se de tal teoria, objetivando obter comprovação científica, entretanto, surgiram resultados opostos ao esperado, o que o instigaram a busca de outras explicações para o fenômeno (BECK, 2013).

Durante seus estudos observou o modelo cognitivo negativo o qual relacionou com distorções no processamento das informações recebidas de forma instantânea, principalmente pensamentos e crenças, objetivando desenvolver um tratamento rápido com focos já pré-estabelecidos. A Terapia Cognitivo-Comportamental, inicialmente

denominada Terapia Cognitiva, utiliza-se de tratamentos breves, com sessões semiestruturadas, com foco no momento presente e na solução de problemas atuais através de modificações na estrutura cognitiva do indivíduo e o tratamento baseia-se na compreensão de cada paciente, tendo-se como pressuposto suas crenças e padrões comportamentais (BECK, 2013).

Por outro lado, a Gestalt-terapia é uma abordagem existencial fenomenológica, na qual o ser humano é visto como sendo único, em sua singularidade e em suas relações com o outros. Tal visão também se aplica ao processo de ensino aprendizagem, em que uma visão linear de causa e efeito não se explica ao aprendiz, mas que deve ser observado através de uma visão circular, na qual não existe apenas um motivo, mas vários que podem estar impedindo a aprendizagem (CAVALCANTI, 2014).

Ao estudar o caso de crianças e adolescentes encaminhadas com queixa de aprendizagem o Gestalt-terapeuta pode encontrar uma série de situações que podem estar agravando o processo de ensino aprendizagem tais como problemas no âmbito familiar (separação dos pais; conflitos familiares em geral) ou pode estar relacionado a exigências incompatíveis com suas possibilidades da criança, baixa tolerância dos pais diante dos erros, problemas com determinado professor ou ainda desqualificação intensa diante de qualquer produção da criança (AGUIAR, 2014).

Gestalt-terapia compreende o ser humano como um ser que possui tendências básicas que lhe são inerentes. Tais como a tendência de se autogerir e de se regular, ou seja, uma tendência a crescer e se desenvolver, modificar o meio e a si mesmo de acordo com sua subjetividade. Dusi, Neves, Antony (2006, p.150) corrobora com essa ideia ao afirmar que o indivíduo, “age visando a sua completude, cujo movimento apresenta-se em sucessivos ciclos de abertura e fechamento de gestalten, de necessidades e ajustamentos criativos, que permitem o seu desenvolvimento integral em direção a sua auto-realização”.

A partir desta visão o Gestalt-terapeuta não vai direcionar o cliente, mas sim vai desenvolver um trabalho que possibilite o a um contínuo de consciência no qual ele mesmo vai identificar suas resistências e bloqueios, além disso, vai incentivar o aprendiz a desenvolver um autoconhecimento e de suas relações com o meio. E que tal processo será alcançado através da estimulação de tomadas de consciência ou Awareness (CAVALCANTI, 2014, p.02). Os autores Dusi, Neves, Antony (2006) corroboram tal ideia ao afirmarem que

A aprendizagem significativa fecha a gestalt, dá sentido à experiência e organiza harmonicamente o indivíduo em sua totalidade funcional; ela, seja montada por disciplinas escolares ou oriunda da vida cotidiana, promove a awareness por meio da integração dos sistemas cognitivo, sensorio e motor, cuja figura objeto de conhecimento passa a fazer parte da totalidade indivíduo, retornando ao fundo e criando condições para novas figuras. (DUSI, NEVES, ANTONY, 2006, p.152)

Ainda de acordo com os autores, para que a aprendizagem ocorra faz-se necessário que o aprendiz estabeleça uma configuração entre a figura e o fundo, ou seja, organize os conhecimentos que já estão integrados ao campo vivencial da pessoa

e a partir disto incorpore o novo conhecimento. Tal processo exige uma reconfiguração que gera aprendizagem criando um novo ciclo, no qual as figuras que vão surgindo buscam significados (DUSI, NEVES, ANTONY, 2006).

O Gestalt-terapeuta ao deparar-se com casos de dificuldades de aprendizagem não se prende a diagnósticos específicos, antes de tudo vai procurar estudar o campo vivencial do sujeito, a fim de identificar as resistências e, a partir disso, desenvolver experimentos que possibilitem a tomada de consciência dos seus impedimentos. Nesta abordagem observa-se a necessidade de encaminhar o caso para outro profissional para que auxilie em suas atividades escolares, como um psicopedagogo, proporcionando uma intervenção multiprofissional. Frequentemente, tais dificuldades de aprendizagem estão relacionadas com um fundo ainda desconhecido tanto para o terapeuta como os demais envolvidos, como pais e até mesmo a criança (AGUIAR, 2014).

De outro lado, a TCC vê o processo de ensino aprendizagem de forma diversa, tendo suas bases na Teoria da Aprendizagem Social e em conceitos clássicos do Behaviorismo, tais como o condicionamento operante e clássico, abordando a inter-relação entre ambiente e meio e os reflexos de tal interação em ambos (FRIEDBERG & MCCLURE, 2004).

Enquanto que para o Behaviorismo, o comportamento é um resultado dos estímulos e respostas realizados em ambiente controlado e a aprendizagem ocorre como reflexo de tais processos. As abordagens cognitivas abordam como um de seus pressupostos, o fato de que os aspectos cognitivos do indivíduo irão realizar a mediação e controle do comportamento humano, notando-as como resultado dinâmico das relações interpessoais, questões biológicas e interpretação cônica de tais interações (BARRERA, 2011).

A cognição, encontra-se relacionada a forma como o indivíduo percebe, interpreta, processa e internaliza as informações do meio à sua volta e os conteúdos dos pensamentos e lembranças do indivíduo, porém deve-se ressaltar que tal processo cognitivo é dinâmico e encontra-se sujeito constantemente a modificações e a reestruturação. A Terapia Cognitivo Comportamental, trabalha diretamente com a forma através da qual o indivíduo estrutura e organiza o mundo a sua volta, relacionando-se à forma através da qual este interpreta e compreende o meio no qual se insere (BARRERA, 2011; LEAHY et al, 2013; BECK, 2013).

A Terapia Cognitiva Comportamental (T.C.C.) ao longo dos anos de 1962 a 2006 incorporou algumas técnicas de outras vertentes, tendo se modificado e se construído dentro de uma estrutura cognitiva. Como elucidado por Beck (2013), a T.C.C. encontra-se em construção e sujeita à modificações, podendo adaptar-se à pacientes de várias idades, em diferentes níveis sociais, escolares e culturas diversas, variando em seu formato e sempre com sessões focadas.

Friedberg et al. (2011) esclarecem sobre a importância do vínculo terapêutico e o comprometimento de terapeuta e paciente com os objetivos do tratamento, sendo

importante a atenção e manutenção do *rapport* durante as sessões, momentos estes em que o terapeuta pode assumir o papel de modelo para o paciente. Nisto, percebe-se que a intervenção psicológica e o relacionamento entre terapeuta e paciente, não se dissociam.

Sob a ótica de Stallard (2009), é extremamente importante que as crianças sejam encorajadas a terem autonomia para resolver problemas, a T.C.C. contribui com algumas técnicas voltadas para o desenvolvimento das habilidades de resolução de problemas. O autor cita o modelo auto instrutivo de sinalreira de trânsito “pare, planeje e aja”, objetivando-se exercitar tais habilidades no indivíduo.

Os conflitos e problemas fazem parte do cotidiano do indivíduo, tais como ‘conteúdos novos’ no contexto escolar. Nisto a TCC trabalha com o modelo cognitivo: Pensamento – Sentimento – Agir, com as crenças centrais e seus reflexos no comportamento e processamento de informações do indivíduo quando depara-se com situações novas ou conflituosas, as quais desencadeiam Pensamentos automáticos sobre a situação e a capacidade cognitiva do indivíduos (STALLARD, 2009; BECK, 2013; DOBSON & DOBSON, 2013).

Os pensamentos automáticos podem interferir e afetar de diversas formas as atitudes do indivíduo, podendo leva-lo à desistir, evitar ou relutar em realizar coisas novas. O que é corroborado por Beck (2013), ao esclarecer a importância de que o indivíduo se auto monitore e se auto observe, almejando identificar os pensamentos automáticos e crenças disfuncionais em si quando os mesmos se manifestarem, para elaborar respostas adaptativas aos mesmos

Os autores Oliveira et al (2013), esclarecem o fato de que a TCC tem sido utilizada e aplicada em diversos contextos, podendo auxiliar o indivíduo no processo de transição e adaptação entre os níveis de ensino “O objetivo da TCC é quebrar o ciclo que perpetua e amplifica os problemas do indivíduo” (p.11). Dobson e Dobson (2013) corroboram tal ideia, elucidando que a TCC desenvolveu-se envolvendo o contexto histórico-social e devido a isto, suas práticas de intervenção podem ser adaptadas às diversas necessidades dos sujeitos e sociedade.

A Terapia Cognitivo-Comportamental atua através da reestruturação e modificação dos esquemas, os quais por sua vez podem vir a ser adaptativos ou desadaptativos, os esquemas adaptativos estão ligados à resiliência e a flexibilidade de pensamento de um indivíduo, já os esquemas desadaptativos, estão ligados à compreensões negativas sobre si e as experiências vivenciadas, interferindo diretamente no método através do qual o indivíduo interpreta ou assimila determinadas situações (BECK, 2013; LEAHY et al, 2013).

Um conceito muito utilizado pela TCC diante de dificuldades de Aprendizagem, é a Psicoeducação a qual encontra-se ligada à estruturação e educação da TCC, visto que a mesma de volta às práticas e métodos que podem vir a funcionar na solução e resolução de problemas com os quais o indivíduo se depara, dando lhe autonomia. “A estruturação e a educação andam juntas na TCC porque esses processos terapêuticos

se complementam na promoção da aprendizagem”. A medida que o tratamento e uso da Psicoeducação evoluem, o indivíduo estará tendo e desenvolvendo cada vez maior responsabilidade e domínio sobre sua estrutura cognitiva, podendo identificar e modificar esquemas disfuncionais, ou seja, se automonitorar (WRIGHT, BASCO, THASE, 2008).

O automonitoramento é um modo pelo qual crianças e adolescentes podem observar seus humores. Existem várias maneiras verbais e não verbais pelos quais os jovens podem acompanhar seus sentimentos. Para identificar sentimentos, [...]. (FRIEDBERG & McCLURE & GARCIA, p.41, 2011)

Sob a ótica de Friedberg, McClure e Garcia (2011), ao citarem Bandura, “O automonitoramento é o fundamento do comportamento intencional dirigido ao objetivo”, podendo vir a ser compreendido como uma estratégia individual facilitadora de mudanças comportamentais e cognitivas. O indivíduo estará atento aos seus comportamentos e pensamentos tanto positivos quanto negativos, os quais podem revelar críticas, atenção demasiada ou suas ausências direcionadas a si mesmo, os quais interferem positiva ou negativamente no processo de aprendizagem.

Segundo Beck (2013), tais conceitos aliados ao feedback facilitam o processo de aprendizagem e atuação junto à indivíduos com dificuldade de aprendizagem, pois torna-se possível corrigir possíveis erros de interpretação ou comunicação, bem como também estimular comportamentos positivos ao processo da aprendizagem.

*Feedback* s.1. o processo pelo qual um elemento de uma interação sustenta, amplifica ou modifica a interação. O *FEEDBACK NEGATIVO* sustenta ou estabiliza padrões de interação, ao passo que o *FEEDBACK POSITIVO* os amplifica ou reorganiza. [...] **3.** Informações fornecidas a uma pessoa ou grupo sobre seu comportamento ou desempenho, especialmente com o objetivo de modifica-los ou aperfeiçoá-los. O *feedback* pode ser acompanhado de sugestões. O *feedback* oferecido à estagiários é importante na supervisão durante treinamento; ele também é relevante para pessoas que têm dificuldades em perceber como seu comportamento será interpretado pelos outros. (APA, 2010, p.413)

Tal ferramenta é utilizada como ferramenta chave, a qual prioriza promover comportamentos e/ou pensamentos funcionais e modificação das estruturas cognitivas disfuncionais, almejando modifica-los ou aperfeiçoá-los através do incentivo e elogio das melhoras obtidas e apresentadas pelo indivíduo. Nota-se a relevância de tal conceito diante das dificuldades de aprendizagem, visto que se auxilia os indivíduos em sua auto compreensão e identificação dos pensamentos disfuncionais e crenças adjacentes e disfuncionais (FRIEDBERG, McCLURE, GARCIA, 2011; BECK, 2013).

### 3 | MÉTODO

O método utilizado foi o de revisão bibliográfica não sistemática em diferentes revistas e livros, no qual se buscou compreender como a Gestalt- terapia e a Terapia Cognitiva Comportamental veem a dificuldade de aprendizagem com caráter exploratório. A pesquisa se realizou no mês de novembro do ano de 2017 e nos meses

de março e abril de 2018.

Para a conclusão deste trabalho foram realizadas pesquisas em livros e artigos que tratam do tema, utilizando-se como critério de exclusão artigos em outras línguas, teses, monografias, trabalhos e publicações em duplicidade nas bases de dados e conteúdos não disponíveis na íntegra. Em sequência, elaborou-se uma tabela contendo o nome dos autores, o título da obra, seus objetivos e resultados, a fim de clarificar os dados utilizados na elaboração deste trabalho.

<b>AUTOR E ANO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>RESULTADO</b>
DUSI & NEVES & ANTONY, 2006	A abordagem gestáltica e psicopedagogia: um olhar compreensivo para a totalidade criança-escola.	Visa estabelecer interface entre a abordagem gestáltica e a Psicopedagogia	Busca-se, dessa forma, caminhar de uma posição acomodativa de rotulação do fracasso, para uma posição ativa-interventiva no sentido de promover, de forma presente e responsável, a aprendizagem e o desenvolvimento do indivíduo.
OLIVEIRA & DIAS & PICCOLOTO, 2013	Contribuições da Terapia Cognitiva Comportamental para as dificuldades de adaptação acadêmica	Identificar as principais dificuldades encontradas por estudantes universitários no contexto acadêmico e, a partir disso, refletir sobre como a TCC pode contribuir para a minimização desses obstáculos.	Conclui-se que profissionais que trabalham com a TCC podem explorar esse campo de trabalho, além de conduzir pesquisas experimentais para propor um modelo de intervenção específico para o público acadêmico.
BARRERA, 2013	Terapia Cognitivo-Comportamental: teoria e prática	Sintetizar as contribuições para o estudo da motivação oferecida por duas teorias cognitivas atuais – Teoria das Atribuições Causais e Teoria da Auto-Eficácia –, enfatizando suas implicações para a compreensão dos fatores envolvidos no desempenho escolar.	As teorias cognitivas da motivação, consideram as cognições como o fator central dos processos motivacionais, determinando não apenas os aspectos comportamentais, no sentido de evitação de certas tarefas ou situações, mas influenciam também nas emoções experimentadas.
CAVALCANTI, 2014	Gestalt-terapia e psicopedagogia	Como a Gestalt-terapia pode contribuir para as reflexões e práticas psicopedagógicas.	A Gestalt-terapia resgata uma visão que concebe o ser humano numa perspectiva holística e como ser que se constrói a partir da realidade relacional aqui e agora.

Tabela 1: Artigos selecionados

## 4 | DISCUSSÃO E RESULTADOS

Através da análise das duas abordagens pode se verificar que ambas possuem ferramentas que podem auxiliar o indivíduo diante da dificuldade de aprendizagem, observou-se com base na leitura dos textos que a Gestalt Terapia não se utiliza da diretividade tanto quanto a Terapia Cognitiva Comportamental, pois a mesma realiza experimentos que possibilitem ao indivíduo um contínuo de consciência, no qual o mesmo observe em si quais as barreiras que estão dificultando a aprendizagem, enquanto que a TCC utiliza-se do automonitoramento, através do qual o próprio indivíduo mantém-se atento aos seus comportamentos ou pensamentos disfuncionais que interferem no processo de aprendizagem, podendo modifica-los.

Observou-se que a Gestalt Terapia acredita na capacidade que o indivíduo possui de se autogerir e criar mecanismos que facilitem a resolução de seus problemas ou dificuldades e que o terapeuta irá estimular o cliente a encontrar esses mecanismos. Já a TCC utiliza-se da Psicoeducação, método através do qual o terapeuta estará instigando e ensinando técnicas e métodos que o indivíduo possa utilizar para resolução de problemas, objetivando proporcionar ao mesmo a autonomia durante o processo de reestruturação cognitiva.

Verifica-se que ambas as abordagens tem contribuições e estratégias de resolução das dificuldades de aprendizagem, de tal forma que o profissional de psicologia pode atuar ativamente junto aos pais e/ou no processo de ensino aprendizagem, em prol da resolução das demandas apresentadas em conjunto, demonstrando uma visão biopsicossocial.

## 5 | CONCLUSÃO

Nota-se que o setting terapêutico é amplo e independe de qual abordagem o terapeuta escolha para atuar as possibilidades de técnicas e ferramentas que ajudem na melhora do paciente são muitas. Por isso, tanto a Gestalt- terapia como a TCC desenvolvem um excelente trabalho.

Contudo verifica-se que a Gestalt terapia desenvolve um trabalho menos diretivo baseando-se no contato e na responsabilização do cliente pelas suas escolhas, enquanto que as técnicas da TCC possibilitam mais diretividade e por isso mais envolvimento do terapeuta no processo. Percebe-se, portanto, que em ambas as abordagens se tornam necessário o envolvimento e participação ativa do sujeito no processo de intervenção e no interesse pelas atividades, o que é fortalecido pelo vínculo terapêutico.

Entretanto, é possível perceber que a Terapia Cognitivo-Comportamental, fornece ao terapeuta diversas possibilidades de intervenção os quais auxiliam na redução das dificuldades de aprendizagem, tal como elucidado por Stallard (2009) em seu livro, ao propor diversas técnicas voltadas à diminuição das dificuldades de aprendizagem,

proporcionando ao sujeito a possibilidade de elaboração de estratégias eficazes na resolução de problemas e reestruturação cognitiva.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, L., **Gestalt-Terapia com crianças: teoria e pratica**. 2 ed. São Paulo: Summus, 2014. p. 264.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION-APA, **Dicionário de psicologia**, Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 1040.

BARRERA, S. D., **Teorias Cognitivas da Motivação e sua Relação com o Desempenho Escolar**. **Rev. Poiesis Pedagógica**, 2010, v. 8, n. 2. Disponível em <<https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14065>>. Acesso em 14 set. 2017.

BECK, J. S., **Terapia Cognitivo-Comportamental: teoria e prática**. 2 ed, Porto Alegre. ARTMED, 2013. 413 p.

CAVALCANTI, A., **Gestalt-terapia e psicopedagogia. Construção psicopedagogia**. vol.22 nº.23, São Paulo, 2014. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-69542014000100010](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542014000100010)> acesso em: 15 de set de 2017.

DOBSON, D., DOBSON, K. S., **A Terapia Cognitivo-Comportamental baseada em evidências**. Porto Alegre: Artmed, 2010. 263 p.

DUSI, M. L. H. M.; NEVES, M. M. B. J.; ANTONY S., **A abordagem gestáltica e psicopedagogia: um olhar compreensivo para a totalidade criança-escola**. Universidade de Brasília Paidéia, 16(34), p. 149-159, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n34/v16n34a03.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2017.

FAGAN, J., SHEPHERD, I. L., **Gestalt-Terapia: Teoria Técnica e Aplicações**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973. 413 p.

FIGUEIREDO E, F., **Vínculos E Psicoterapia: A Linguagem Silenciosa**. Brasília, 2005. Disponível em:<<http://repositorio.uniceub.br/bitstream/123456789/3040/2/20010738.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2017.

FRIEDBERG, R. D., McCLURE, J. M., GARCIA, J. H., **Técnicas de terapia cognitiva para crianças e adolescentes: Ferramentas para aprimorar a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2011. 312 p.

FRIEDBERG, R. D.; McCLURE. J. M.; **A prática clínica de terapia cognitiva com crianças e adolescentes**. Porto Alegre. Artmed, 2004. 272 p.

LEAHY, R. L., TIRCH, D.; NAPOLITANO, L. A., **Um guia para o terapeuta cognitivo-comportamental**. São Paulo: Artmed, 2013. 331 p.

MARTÍN, Á., **Manual prático de Psicoterapia Gestalt**. Petrópolis: Vozes, 2008. 114 p.

OLIVEIRA, C. T., DIAS, A. C. G., PICCOLOTO, N. M. **Contribuições da Terapia Cognitiva Comportamental para as dificuldades de adaptação acadêmica**. **Rev. Bras. De Terapias Cognitivas**. p.10-18, 2013. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtc/v9n1/v9n1a03.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2017.

RODRIGUES, H. E., **Introdução a Gestalt-terapia: conversando sobre os fundamentos da abordagem gestáltica**. 7 ed, Petrópolis: Vozes, 2009. 200 p.

MACHADO, A. M., SOUZA, M. P. R. **Psicologia escolar**: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. 191 p.

STALLARD, P., **Ansiedade**: Terapia Cognitivo-Comportamental para Crianças e Jovens. Porto Alegre: Artmed, 2010. 216 p.

STALLARD, P., **Bons Pensamentos – Bons Sentimentos**: manual de terapia cognitivo-comportamental para crianças e adolescentes. Porto Alegre: Artmed, 2009. 204 p.

## PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PARA APROPRIAÇÃO DO CONCEITO DE CÍRCULO

**Patrick Leandro Felipe**

Universidade do Extremo Sul Catarinense  
Criciúma – Santa Catarina

**Ademir Damazio**

Universidade do Extremo Sul Catarinense  
Criciúma – Santa Catarina

**RESUMO:** A pesquisa se insere no debate da educação matemática, que estuda a organização do ensino, com base na Teoria Histórico-Cultural e do Ensino Desenvolvimental. Essas teorias trazem como pressuposto de que é papel da escola criar as condições a fim de que os estudantes se apropriem dos conceitos científicos para o desenvolvimento do pensamento teórico. No presente estudo, delimitamos para a análise dos princípios teórico-metodológicos que orientam a organização do ensino de matemática. Dada a sua abrangência, demarcamos para uma especificidade: o ensino do conceito de círculo. Nesse âmbito, o problema de pesquisa é: Quais os princípios teórico-metodológicos que orientam a proposição davydoviana para o ensino do conceito teórico de círculo, no sexto ano escolar? A principal referência de análise é o livro didático russo elaborado por Гопбов et al. (2016), do qual foi extraído as tarefas particulares relacionadas ao conceito de círculo que requereram a tradução do russo para o

português. O estudo revela que no ensino do conceito de círculo se explicita os seguintes princípios: da cientificidade, da educação que desenvolve, da atividade e do caráter objetal.

**PALAVRAS-CHAVE:** Princípios. Organização do Ensino. Círculo.

### THEORETICAL-METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF THE ORGANIZATION OF THE TEACHING FOR THE APPROPRIATION OF THE CIRCLE CONCEPT

**ABSTRACT:** The research is inserted in the debate of mathematical education, which studies the organization of education, based on Historical-Cultural Theory and Developmental Teaching. These theories imply that it is the school's role to create the conditions for students to appropriate scientific concepts for the development of theoretical thinking. In the present study, we delimit for the analysis of the theoretical-methodological principles that guide the organization of the teaching of mathematics. Given its scope, we delimitate to a specificity: the teaching of the concept of circle. In this context, the research problem is: What are the theoretical-methodological principles that guide the davydovian proposition for the teaching of the theoretical concept of circle in the sixth school year? The main reference for analysis is

the Russian textbook prepared by Гопбоб et al. (2016), from which the particular tasks related to the concept of circle were extracted that required the translation of Russian into Portuguese. The study reveals that in the teaching of the concept of circle the following principles are made explicit: of the scientificity, the education that develops, the activity and the object character.

**KEYWORDS:** Principles. Organization of Teaching. Circle.

## 1 | INTRODUÇÃO

O presente estudo se insere no contexto das investigações de um grupo pesquisa em Educação Matemática, que adota como referencial a abordagem Histórico-Cultural e a Teoria do Ensino Desenvolvimental. Essas bases teóricas fundamentam vários sistemas e proposição de ensino – principalmente na Rússia e alguns países da antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. No entanto, a referência desta pesquisa é o modo de organização proposto por Davýdov e um grupo de colaboradores. Seu pressuposto é que o ensino seja organizado de modo que propicie o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes (DAVÍDOV, 1988). No referente à Matemática, a premissa é de que a essência de todos os seus conceitos é a relação entre as grandezas, que leva, por exemplo, o estudante a desenvolver o pensamento teórico de número real.

Como forma de delimitação para uma objetivação no contexto escolar, estabelecemos como objeto de estudo a articulação desses princípios com a organização do ensino para o conceito de **círculo**. A escolha deste justifica-se por ser um conceito não tratado pela literatura brasileira na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e do Ensino Desenvolvimental. O estudo mais próximo do objeto de estudo foi o de Rosa, Damazio e Matos (2017) acerca dos princípios articulados com a interpretação de problemas matemáticos.

O problema centrou-se em: Quais os princípios teórico-metodológicos que orientam a proposição davydoviana para o ensino do conceito teórico de círculo, no sexto ano escolar? Por decorrência, o objetivo é: analisar de que modo os princípios teórico-metodológicos estão presentes na organização do conceito de círculo.

A importância de estudo está na análise de uma proposição que contrapõe ao ensino tradicional, que promove apenas o desenvolvimento do pensamento empírico, o que obstaculiza o desenvolvimento integral do homem (DAVÍDOV, 1988). A respeito desses dois tipos de pensamento, Davýdov (1988, p. 154, tradução nossa), assim sintetiza: o “pensamento empírico cataloga, classifica os objetos e fenômenos. O teórico persegue a finalidade de reprodução da essência do objeto estudado”. A preocupação, nesse estudo, é as evidências, dos princípios teórico-metodológicos da proposição de Davýdov, na especificidade do ensino do conceito de círculo.

## 2 | CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

O modo davydoviano de organização se firma nos seguintes componentes estruturais: 1) **Tarefa geral de estudo** que se liga à finalidade de os estudantes se apropriarem, consubstancialmente, dos conceitos teóricos matemáticos, como relação entre grandezas; 2) Seis **ações** de estudo que permitem colocar em movimento o pensamento dos estudantes para cumprir a tarefa geral de estudo; 3) Cada uma dessas ações são desenvolvidas por um conjunto de **tarefas particulares**, cuja resolução permite que os estudantes se apropriem das relações essências, propriedades, nexos conceituais e formalizações matemáticas no âmbito de um sistema de conceitos. Tal organização permite que pensamento dos estudantes se desenvolva por meio dos movimentos dialéticos de *redução* do concreto ao abstrato e de *ascensão* do abstrato ao concreto. Os estudantes se orientam pelo conteúdo teórico do conceito, que toma como referência um modo geral de ação, permitindo-lhes uma atuação com certa independência em diferentes situações, mediada pelas relações essenciais do sistema de conceitos (DAVÍDOV, 1988).

Não perdendo de vista essa organização, no presente estudo, a atenção se voltou às **tarefas particulares**, relacionadas ao desenvolvimento do **conceito círculo**. Para tanto, as referências foram o livro didático, em língua russa, do sexto ano (ГОРБОВ et al., 2016) e o livro de orientação ao professor (ГОРБОВ et al., 2006), que objetivam o modo davydoviano de organização do ensino. Por isso, o primeiro movimento da pesquisa consistiu na tradução – da língua russa para o português – das **tarefas particulares** do livro didático que, à primeira vista, indicavam que se referiam ao conceito de círculo e das orientações ao professor. Por isso, foi solicitada a tradução integral do livro do sexto ano por uma tradutora especializada da Universidade Federal do Paraná. De posse, das traduções das tarefas específicas do conceito de círculo, as ações seguintes consistiram nas suas resoluções e análise. Esta ocorreu com a preocupação de identificar a articulação com os princípios teórico-metodológicos indicados por Davídov (1987): *princípio da educação que desenvolve*, *princípio da atividade* e *princípio do caráter objetal*.

Tais leituras, articuladas com os fundamentos teóricos, possibilitaram o entendimento de que o conceito de círculo, no sexto ano, trata-se de um estágio mais elevado do seu desenvolvimento. Isso porque sua gênese se inicia no primeiro ano, pois, a partir do conceito de ponto e segmento, a criança já elabora a síntese de que o círculo é uma superfície delimitada por uma linha curva fechada (ROSA, 2012). No segundo ano, a ideia formada é de que o conceito de círculo se insere num sistema conceitual composto por um ponto central, segmento de reta denominado de raio, que estabelece a distância desse ponto a outros que ocupam um mesmo lugar geométrico, a circunferência (MAME, 2014). Essas referências foram essenciais para o entendimento de que o conceito de círculo ocorre num movimento de pensamento que se expande e se complexifica em todos os anos escolares. Por decorrência, é que

nosso olhar voltou-se para as tarefas particulares do sexto ano como reveladoras de um estágio mais elaborado, galgado em sínteses e nexos conceituais desenvolvidas em todo o processo escolar.

### 3 | PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A Teoria do Ensino Desenvolvimental propõe que o ensino seja organizado de modo a promover o desenvolvimento integral dos estudantes. Para alcançar esse objetivo, os estudantes, em colaboração com o professor, estão em movimento de pensamento, em atividade (DAVÍDOV, 1988). Nesse ensino, os conhecimentos teóricos se vinculam às formas mais desenvolvidas da consciência social, isto é: com a moral, o direito, a arte e a ciência. Isso requer uma organização correta da atividade de estudo para que proporcione a compreensão das bases de todas as referidas formas da consciência e ao desenvolvimento, integral (multilateral e harmônico) da personalidade dos estudantes (DAVÍDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991).

Conforme Búrigo (2015, p. 47), “[...] o modo pelo qual se organiza o ensino – a determinação do conteúdo e de um método – é que proporciona o tipo de desenvolvimento psíquico no estudante”. Nesse processo, os princípios teórico-metodológicos fundamentam e orientam a escolha dos conteúdos e métodos de ensino. A unidade entre a organização do ensino e esses princípios possibilita a aderência à premissa de que a mudança de princípios acarreta em outra estruturação de organização do ensino.

Davíдов (1987, p. 211-212) contrapõe-se à escola tradicional, cuja função:

[...] não só ditava a seleção de conhecimentos e habilidades utilitário-empíricos, como também determinava e projetava a fisionomia espiritual geral, o tipo geral de pensamento dos alunos que por ela passavam. Essa escola cultivava, apoiava e fixava nas crianças, em formas lógicas mais ou menos precisas, as leis do pensamento empírico racionalista discursivo, próprio da prática cotidiana do homem.

Com o intuito de superar a formação desse tipo de pensamento nos estudantes, Davíдов (1987) esclarece quais são os princípios da escola tradicional: *acessibilidade*, *caráter sucessivo*, *caráter consciente*, *caráter visual/direto/intuitivo*.

O *princípio da acessibilidade* preconiza que a estruturação do ensino deva levar em consideração aquilo que é acessível ao estudante, em uma determinada idade, isto é, ao que tenha condições de aprender. De acordo com Davíдов e Slobódchikov (1991), esse princípio não condiz com a ideia do ensino que promove o desenvolvimento, pois não considera a natureza histórica concreta das possibilidades do estudante e do próprio papel do ensino para o desenvolvimento do pensamento conceitual.

O *princípio do caráter sucessivo* orienta que, na organização das disciplinas escolares, se mantenha a mesma relação com os conceitos cotidianos adquiridos pela criança antes de seu ingresso à escola. Portanto, cria-se a ilusão de que ocorre “aumento do volume” dos conhecimentos e se “complexifica o conteúdo”. No entanto,

apenas se aperfeiçoam os seus conceitos em uma mesma base, a empírica (DAVÍDOV, 1988).

O *princípio de caráter consciente*, mesmo contrariando a memorização mecânica e o modelo escolástico, está em completa harmonia com outros fundamentos tradicionais. Um deles é sua indicação de que a apresentação de qualquer conhecimento ocorra pelas abstrações verbais, correlacionadas ou ilustradas com uma imagem sensorial bem definida. Subjacente à sua profecia está a dicotomização entre o conhecimento e os procedimentos de seu emprego.

O *princípio do caráter visual/direto/intuitivo*, conforme Davídov (1987), se fundamenta em quatro aspectos: 1) todos conceitos surgem da comparação, que ocorre sensorialmente, entre diversos objetos; 2) a partir daí, é que se destacam os traços semelhantes, gerais desses objetos; 3) o estabelecimento do general por meio da palavra é que caracteriza a abstração como conteúdo do conceito; 4) a tarefa do pensamento é o estabelecimento das dependências de gênero e espécie entre os referidos.

Davídov (1987) propõe que os princípios tradicionais sejam substituídos por outros que objetivem o desenvolvimento do pensamento teórico, quais sejam: *o princípio da educação que desenvolve*, *o princípio da atividade* e *o princípio do caráter objetal*.

Para superar o princípio do caráter sucessivo da aprendizagem Davídov (1987) alvitra que a criança, ao ingressar na escola, perceba a diferença no *caráter novo* do ensino. Dito em outras palavras, distinguir os tipos de conceitos estudados nessa nova etapa. A referência é o *caráter científico* dos conceitos, isto é, o seu conteúdo teórico.

Para Vigotski (2001), o conceito é o reflexo objetivo das coisas com seus elementos essenciais e diversos. Resulta de elaboração racional das representações, da descoberta dos seus nexos. Inclui um processo de pensamento e conhecimento. O autor distingue conceitos científicos – que é referência quase exclusiva para o ensino no contexto escolar – dos conceitos cotidianos. O conceito científico está envolto num sistema de relações estabelecidas historicamente, pelo homem, que atingiu nível de abstração fundamentadas em leis, princípios, teorias e propriedades peculiares. Seu desenvolvimento é caracterizado por mediações da linguagem e reflexão – um processo de análise e síntese – e atingiu independência de contexto. No contexto de sua apropriação no âmbito do ensino, requer dos estudantes a atenção intencional e voluntária.

De acordo com Vigotski (2001), os conceitos cotidianos são aqueles que surgem a partir da convivência e reflexões das pessoas sobre experiências da vida diária e se materializam nas relações e interações socioculturais. São categorias ontológicas, intuitivas e peculiares de cada indivíduo, que se desenvolvem sem um processo intencional, isto é, de escolarização formal. Sua sistematização é simples por se vincularem a situações contextualizadas que oferecem somente o que é perceptível.

Ao princípio tradicional da acessibilidade, Davídov (1987) orienta sua substituição pelo *princípio da educação que desenvolve*. Para tanto, urge a necessidade de uma

organização do ensino de forma que possibilite à criação das condições para o desenvolvimento psíquico, em base conceituais científicas.

Davídov (1987) substitui o princípio tradicional do caráter consciente – correlação das abstrações verbais (palavras) com as suas respectivas imagens sensoriais precisas dos objetos – pelo *princípio da atividade*. Este requer orientações, por parte do professor, para levar o estudante a revelar a origem e o desenvolvimento dos conceitos, descaracterizados de somente simples associações com uma imagem sensorial.

De acordo com Davídov (1988, p. 28), com base em Leontiev:

[...] o conceito de atividade está ligado antes de tudo, com a afirmação da ideia acerca do caráter objetual. O princípio do caráter objetual constitui o núcleo da teoria psicológica da atividade. Aqui o objeto não se compreende algo existente por si mesmo e atuante sobre o sujeito, senão como aquele ao qual está dirigido o ato. Quer dizer, como algo com o que o ser vivo se relaciona, como *o objeto de sua atividade*, seja esta externa ou interna.

Percebe-se que os princípios estão inter-relacionados. O caráter objetual é o cerne da atividade. O objeto não, necessariamente, tem que ser físico (externo), isto é, o objeto ao qual esta atividade está dirigida pode ser também mental (interno). Mame (2014, p. 71) ressalta que “[...] faz-se necessária a presença dos objetos físicos, não para explicitar as características externas, mas de modo que permitam a familiarização e apropriação de suas propriedades fundamentais”. O princípio que declara o caráter visual, direto ou intuitivo, deve ser trocado pelo *princípio do caráter objetual*, pois o primeiro se preocupa apenas em separar os objetos por suas características externas que são semelhantes e toma isso como verdadeiro significado do objeto. Em contrapartida, o segundo, está orientado do geral ao particular, onde a generalização acontece a partir das características essenciais, revelada na relação universal do conceito.

Davídov (1988) orienta que não convém iniciar o ensino de geometria com imagens espaciais concretas, mas com o ponto e a linha. Segundo Rosa (2012) e Mame (2014), o ponto e a linha (reta ou curva) são considerados como os primeiros conceitos teóricos da geometria, e se constituem essência de todos os conceitos geométricos. A organização do ensino para o conceito teórico de círculo é formada por um sistema de tarefas particulares. Foram elas que selecionou-se para análise de como acontece o desenvolvimento dos conceitos interligados entre si até chegar ao círculo.

#### **4 | O CONCEITO DE CÍRCULO NO MODO DAVYDOVIANO DE ENSINO DA MATEMÁTICA**

Como anunciado, o conceito de círculo é analisado a partir das tarefas particulares extraídas de Гопбов et al. (2016). Trata-se de um livro do sistema Elkonin-Davýdov,

adotado atualmente na Rússia, no sexto ano do ensino fundamental. A tarefa inicial – assim como o conjunto das demais – traz implicitamente os três princípios (da educação que desenvolve, da atividade e do caráter objetal).

Esses princípios se explicitam no fato de que as tarefas **não** apresentam o conceito de círculo como fazem os livros didáticos defensores do que Davídov (1988) denomina de tradicional, por sua ênfase no aspecto visual, empírico. Por exemplo, nos livros didáticos, a preocupação de inculcar o pensamento empírico nos estudantes se explicita de dois modos. Um deles é pela necessidade de contemplar elementos da vivência do estudante e concretizar o conceito de círculo a partir de objetos redondos (DVD, tampa de garrafa, moedas, anel, prato, etc.). Isso fica evidente no livro de Souza e Pataro (2015), conforme figura 1.



Figura 1: O conceito de círculo no ensino tradicional

Fonte: Souza e Pataro (2015).

Outro modo do ensino tradicional manifestar o conteúdo empírico do conceito de círculo é a sua preocupação em indicar sua presença na natureza (flores, lua) e construções humanas (disco de vinil, rodas da bicicleta). A figura 2 (GIOVANNI e JUNIOR, 2005) é expressão dessa manifestação:



Figura 2: O conceito de círculo no ensino tradicional

Fonte: Giovanni e Junior (2005).

É inegável, segundo Aleksandrov et al. (1976, p. 38), que no processo histórico o reconhecimento dos corpos, o homem “conseguiu melhorar seu trabalho manual e, assim, elaborar com maior precisão a noção abstrata de forma”. Entretanto, isso não caracteriza a relação essencial do conceito de círculo como querem os autores dos livros didáticos brasileiros citados anteriormente. Esse tipo de enfoque leva a generalização empírica do conceito. Por consequência, o estudante desenvolve o

pensamento equivocado de que a roda de uma bicicleta, por exemplo, é um círculo, desprezando as suas reais dimensões e nexos conceituais.

Feitas essas considerações, apresentaremos as tarefas do modo davydoviano de organização do ensino. A tarefa 1 (ГОРБОВ et al., 2016), a seguir, é a primeira referente ao conceito de círculo que se apresenta no sexto ano escolar.

**Tarefa 1:** *Marque no caderno o ponto K. Construa todos os pontos que se encontram do ponto K a uma distância igual ao segmento AB. Qual é a figura geométrica que foi obtida?* (ГОРБОВ et al., 2016, p. 28).



Figura 3 – Segmento AB

Fonte: Adaptada de Горбов et al. (2016).

Essa tarefa traz dois componentes conceituais do sistema que, segundo Rosa (2012) e Mame (2014), foram alvo de apropriações dos estudantes, bem no início do primeiro ano escolar. São eles: ponto e segmento de reta. Este último, conforme Mame (2014), no segundo ano, os estudantes também o reconhecem com o significado de raio.

Observa-se que a tarefa coloca os estudantes em movimento de apropriação conceitual que introduz o conceito de circunferência. A orientação é que eles marquem todos os pontos com a característica de estar a mesma distância de um determinado ponto, “K”. Eles se dão conta que não é possível marcar todos os pontos, pois são infinitos. Esta constatação só é possível porque são conduzidos a estarem em atividade, na qual se desenvolverão capacidades de reflexão, análise e planificação mental que, como aponta Davídov (1988), são correspondentes ao pensamento teórico.

A tarefa, em processo de desenvolvimento, traz a ideia de que a formação de um conceito não tem apenas caráter internalista, mas forçosamente passa por uma etapa externa, isto é, a marcação dos pontos: um central e os demais, que deles distam, formam a ideia de circunferência delimitadora da região circular. O externo, aqui, traz um teor eminentemente conceitual em que, implicitamente, se articulam o sistema constituído por: ponto, segmentos de reta de mesmo comprimento, raio, lugar geométrico de um conjunto infinito de pontos com a mesma característica (estarem a mesma distância de um ponto central), a circunferência propriamente dita. Portanto, o externo é entendido de forma extremamente contraditória ao que propõem Giovanni e Junior (2005) e Souza e Pataro (2015), com a apresentação de figuras redondas, como caracterizadoras essenciais do conceito de círculo. O equívoco conceitual, na perspectiva tradicional, também se manifesta ao exibir objetos que são tridimensionais como exemplos de manifestação do concretismo do referido conceito. Mesmo que sua apresentação explicitasse que o círculo é a representação planificada dos objetos, ainda assim, se trataria de algo artificial (não é o concreto físico como os autores pretendem

passar a ideia aos estudantes) e sem nenhum elemento conceitual científico.

Tal procedimento tradicional explicita seu entendimento de que os estudantes, mesmo no nono ano escolar, têm condições limitadas de aprendizagem. Isso se revela ao propor situações em que aluno: 1) perceba, por meio dos órgãos dos sentidos (visão), sem grandes esforços, aquilo que tem condições imediatas de perceber, a forma redonda (princípio da acessibilidade); 2) não impactá-lo, o que requer um contínuo de tarefas em relação aos primeiros anos escolares e mesmo da educação infantil ou de situações cotidianas (princípio do caráter sucessivo); 3) perceba, a partir da aparência externa do objeto, o seu conteúdo central – redondo – e substitua palavra círculo (princípio do caráter consciente); 4) que os conceitos matemáticos estão em tudo, por isso, a apresentação dos objetos “concretos” (princípio caráter visual/direto/intuitivo).

No que diz respeito aos princípios da proposição de Davýdov, vale destacar o princípio da educação que desenvolve. Nesse sentido, importa destacar que a tarefa 1 traz evidência de seu entendimento de que os estudantes apresentam um potencial para o desenvolvimento do pensamento conceitual teórico. Essa afirmação se respalda no fato de propor ao estudante algo articulado com conceitos apropriados em anos escolares anteriores, ponto e segmento. Porém, a tarefa apresenta algo novo que acena para novas apropriações, principalmente dos componentes da relação essencial do conceito de círculo: um ponto central, origem de segmentos, mas com extremidades em pontos distintos. Ou seja, a tarefa permite a constituição de zona de desenvolvimento proximal (VIGOSTKI, 2001), no pensamento dos escolares, que se apresenta pela confluência entre o que eles já sabem (ponto, segmento de reta, medição, etc.) e aquilo que necessitam da ajuda do professor, que lhes orientarão e explicitarão alguns termos ainda desconhecidos.

É com esse envolvimento – de ordem conceitual, bem como de aprendizagem e desenvolvimento – que os estudantes produzirão a resolução da tarefa com representações similares a figura 4 (ГОРБОВ et al., 2016).

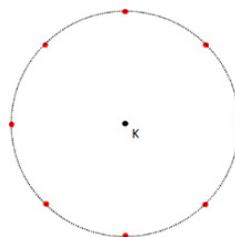


Figura 4: Uma das possíveis resoluções da Tarefa.

Fonte: Produção nossa, a partir da orientação de Горбов et al. (2016).

**Tarefa 2:** *Construa um segmento com uma extremidade no centro de um círculo e a outra num ponto qualquer da circunferência. Quantos segmentos destes é possível construir? Compare os comprimentos desses segmentos.* (ГОРБОВ et al., 2016, p.

28).

A essencialidade dessa tarefa é outro importante conceito, o raio, e a possibilidade de representações deste em quantidade infinita. Гopбoв et al. (2016) orienta para que o processo de construção dos segmentos (raios) seja antes de nomeá-los. Chega-se à conclusão de que é possível construir infinitos segmentos caracterizados pela seguinte propriedade: todos têm o mesmo comprimento, que são nomeados de raios.

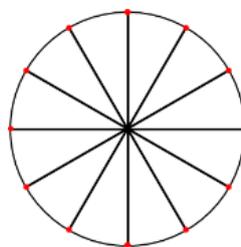


Figura 5: Exemplo das possibilidades de resolução da Tarefa.

Fonte: Produção nossa, a partir da orientação de Гopбoв et al. (2016).

Segundo Гopбoв et al., 2006), o sistema conceitual em foco, permite que os estudantes desenvolvam a ideia de que a região interior delimitada pela linha curva fechada (circunferência) é coberta por infinitos segmentos. Por decorrência, o círculo se caracteriza por essa região constituída por infinitos pontos, uma vez que eles são infinitos em cada segmento (raio) que, por sua vez são infinitos. Tal compreensão se revelará na tarefa 4. O conceito de círculo se apresenta no sexto ano com a significação de região interna com a ideia de infinito (ponto) e de infinito (segmento). Tais elaborações, a partir de uma ação externa, é algo produzido historicamente, ou seja, social.

A articulação externo/interno/social traz respaldo em Vigotski (2001), ao formular a lei genética geral do desenvolvimento cultural e também da formação dos conceitos, com a tese de que toda função desse desenvolvimento ocorre duplamente: a princípio no plano social (entre os homens) e, depois, no plano psicológico (no indivíduo).

Para que o estudante chegue a esse nível de desenvolvimento de pensamento, conforme Rosa (2012, p.72), é função do professor possibilitar as condições para os estudantes estarem em ação investigativa, de modo que cheguem às “determinações internas e externas dos conceitos, mediadas pela relação com os objetos”. Entretanto, esta mediação não objetiva a explicitação das características externas dos objetos, mas a apropriação das propriedades fundamentais do conceito estudado. Em Гopбoв et al. (2006), há orientação detalhada para como o professor se relacionará com os estudantes a fim de que eles se envolvam na resolução das tarefas, isto é, estejam realmente em atividade de estudo. Para tanto, indica que, entre as orientações do professor, estejam sugestão de questionamentos que levam os escolares a não só responder perguntas, mas, principalmente, formular questões. No âmbito dessas interações, mediadas pelo conteúdo conceitual, é que – não só nessa tarefa, como

também nas demais – se apresentam as nomenclaturas matemáticas, que se fazem necessárias (círculo, circunferência, raio, secante, setor circular, segmento circular, etc.). Às vezes, essa nomenclatura se apresenta no próprio enunciado da tarefa particular, como a que segue:

**Tarefa 3:** *Construa um segmento, cujas extremidades são pontos da circunferência. Este segmento chama-se cordas. Quantas cordas são possíveis construir? Construa três cordas de comprimentos diferentes.* (ГОРБОВ et al., 2016, p. 28).

A terceira tarefa apresenta mais um conceito geométrico que depende da circunferência e de pontos para ser constituído. Trata-se, também, de segmentos assim como o raio na tarefa anterior. Eles apresentam algumas similaridades: têm um de seus pontos definidores na circunferência; é possível traçar infinitos deles, com a ideia de que cobrem por completo a região interior, círculo. Contudo, tem extrema diferença entre eles, das quais vale destacar: 1) a corda tem suas duas extremidades na circunferência, isto é, contém dois pontos num mesmo lugar geométrico; por sua vez, o raio tem apenas um ponto da circunferência e a outra extremidade é ponto central e comum a todos eles. 2) As cordas de um mesmo círculo apresentam diferentes comprimentos, enquanto os raios têm a peculiaridade de que seus comprimentos são iguais. 3) O raio, pelas suas particularidades, torna-o o elemento conceitual da relação essencial, tanto conceito de círculo quanto da circunferência; no entanto, a corda é um componente do sistema, mas não depende dele a emergência da relação geral, definidora do referido conceito.

Fica claro, ao longo do processo, que todos os conceitos estudados são compostos essencialmente de pontos e linhas, sejam retas ou curvas. Portanto, não se referem a imagens visuais de objetos ou de algo encontrado na natureza como querem pôr em evidência Giovanni e Junior (2005) e Souza e Pataro (2015), nas figuras 1 e 2 apresentadas anteriormente.

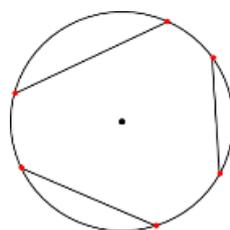


Figura 6: Uma das possíveis resoluções da tarefa

Fonte: Elaboração nossa com base na orientação de Горбов et al. (2006)

As tarefas particulares seguintes, do livro didático do sexto ano (ГОРБОВ et al., 2016), tratarão dos conceitos de diâmetro, arco, reta secante e reta tangente, entre outros. Entretanto, não as analisaremos na íntegra, pois nos estenderíamos muito. Por isso, destacamos aquelas que acreditamos dar uma noção geral do como estão organizadas. A figura 7, por exemplo, reflete uma delas após abordar os conceitos nela

destacados, não como ponto de partida, mas como síntese do que já foi abordado. Ou seja, elas permitem que os estudantes se apropriem dos respectivos significados de modo articulados entre si. Não como algo estático dado pelo professor, mas em movimento, como produção histórica da humanidade.

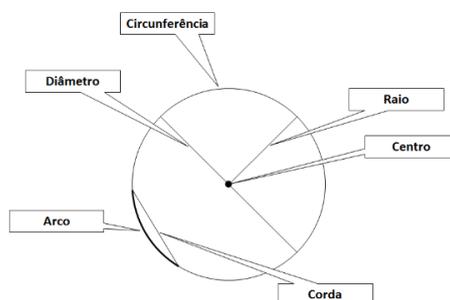


Figura 7: Tarefa que sintetiza vários componentes do sistema conceitual

Fonte: Adaptação de Горбоб et al. (2016).

A próxima tarefa, centraliza-se na diferenciação entre a circunferência e o círculo (figura 8). Vale esclarecer que a ordem das tarefas apresentadas aqui não é a mesma do livro didático.

**Tarefa 4:** *Quantas partes são obtidas na divisão da circunferência pelo plano? Qual é a diferença entre os pontos que se encontram nessas partes?* (ГОРБОВ et al., 2016, p. 30).

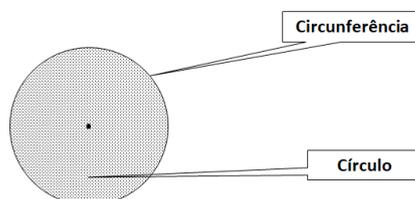


Figura 8: Tarefa que leva o estudante à diferenciação entre circunferência e círculo.

Fonte: Adaptada de Горбоб et al. (2016).

O enunciado da tarefa leva à diferenciação entre os pontos internos e externos à circunferência. Esta delimita uma superfície. O círculo, então, é entendido como tal superfície, isto é, o conjunto de todos os pontos internos à circunferência, incluindo os seus pontos. Os conceitos abordados antes desta tarefa (circunferência, raio, corda, diâmetro, arco, entre outros) são unidimensionais. Nessa tarefa, o círculo, ao incluir todos os demais conceitos e contê-los, se constitui como uma superfície, figura plana, portanto bidimensional (BICUDO, 2009). A partir dessa distinção, outros conceitos bidimensionais são abordados, por exemplo, o de setor e segmento circular (tarefa 5/6).

**Tarefa 5/6:** *5: Em quantas partes fica dividido o círculo pela corda? Tais partes são chamadas de segmentos circular. 6: Em quantas partes o círculo é dividido por*

dois raios? Tais partes se chamam setores. (ГОРБОВ et al., 2016, p. 30).

Esses dois conceitos são constituídos na relação com os conceitos: corda e arco, no caso do segmento circular; raio e arco, no caso do setor. Isto revela que os conceitos, na proposição davydoviana, nunca são abordados isoladamente. Como diz Rosa (2012), procura-se não perder de vista a essência, os elementos primordiais que constituem todos os conceitos da geometria: ponto e reta. Também, traz a referência à relação genética do conceito de círculo constituído pelos conceitos de ponto central e raio.

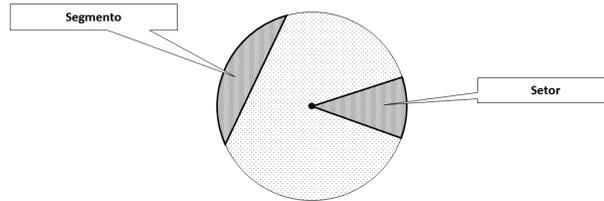


Figura 9: Tarefa que sintetiza os conceitos de segmento e setor.

Fonte: Adaptada de Горбов et al. (2016).

De acordo com Rosa (2012, p. 60), o processo de desenvolvimento das tarefas é sempre mediado por “discussão e reflexão, em que se evita tarefas idênticas para não conduzir a uma generalização empírica da relação geral (múltipla)”. Nesse processo, os conceitos estão articulados entre si. Eles formam o que Vigotski (2001) chama de Sistema Conceitual. É nesse sentido, que elaboramos o esquema, a seguir, revelador da articulação dos conceitos desenvolvidos no sexto, referente ao conceito de círculo, conforme propõe o modo davydoviano de organização do ensino de Matemática.

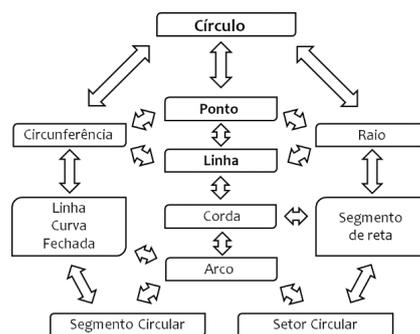


Figura 10: Sistema conceitual e suas inter-relações.

Fonte: Elaboração nossa.

Vale destacar que as tarefas são elaboradas de um modo que o estudante participa ativamente do processo de elaboração de cada elemento do sistema conceitual no qual se insere o círculo. A cada tarefa é solicitado que ele marque, construa, compare, demonstre, conforme orienta o princípio da atividade (DAVÍDOV, 1987).

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo procurou evidenciar a organização do ensino que se diferencia no sistema educacional brasileiro que, segundo Rosa (2012) e Búrigo (2015), se aproxima muito do que Davídov (1988) denomina de ensino tradicional. Isso ocorre, principalmente, por priorizar a formação do pensamento empírico. A proposição de Davídov para o conceito de círculo supera as concepções fundamentadas nos princípios do ensino tradicional, pois traz evidências dos princípios que advoga: da escola que desenvolve, da atividade e do caráter objetual. Por consequência, o estudante entende o círculo envolto num sistema conceitual (ponto central, raio, circunferência, arco, corda, setor, segmento, etc.) em que a relação essencial se apresenta a partir do conceito de raios de mesma origem e extremidades em pontos distintos, mas localizados num mesmo lugar geométrico (circunferência). Tal leitura evita que o estudante entenda, assim como Spinoza, o círculo como simplesmente uma “figura descrita por qualquer linha, em que um dos extremos permanece fixo e o outro móvel” (DAVÍDOV, 1988, p. 128, tradução nossa). Ou seja, de apenas se apropriar do modo de reproduzir uma ação com o uso de um peculiar instrumento de que produz uma representação simbólica objetual.

De modo particular, o estudo proporciona o avanço nas investigações do grupo de pesquisa. No entanto, ele abre possibilidades para desdobramentos de outros temas, na mesma base teórica, dentre os quais consideramos prementes: conceito de área do círculo e o desenvolvimento das tarefas com estudantes da educação básica, no contexto escolar brasileiro.

## REFERÊNCIAS

ALEKSANDROV, A. D.; KOLMOGOROV, A. N.; LAURENTIEV, M. A. **La matemática**: su contenido, métodos y significado. Madrid: Alianza Editorial, 1976.

BICUDO, I. **Os Elementos/Euclides**. São Paulo: UNESP, 2009.

BÚRIGO, L. S. M. **Necessidades emergentes na organização do ensino davydoviano para o número negativo**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2015.

DAVÍDOV, V. V. Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo. In: SHUARE, Marta (Org.). **La psicología Evolutiva y pedagógica en la URSS**. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

DAVÍDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental**. Trad. Marta Shuare Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAVÍDOV, V. V.; SLOBÓDCHIKOV, V. I. La enseñanza que desarrolla en la escuela del desarrollo. In: **La educación y la enseñanza**: una mirada al futuro. Progreso, Moscú, p. 118-144, 1991.

GIOVANNI, J. R.; JUNIOR, J. R. G. **Matemática: pensar & descobrir, 6º ano**. Nova edição. São Paulo: FTD, 2005.

MAME, O. A. C. **Os conceitos geométricos nos dois anos iniciais do Ensino Fundamental na proposição de Davýdov**. 2014. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2014.

ROSA, J. E. **Proposições de Davýdov para o ensino de Matemática no primeiro ano escolar: inter-relações dos sistemas de significações numéricas**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2012.

ROSA, J. E.; DAMAZIO, A.; MATOS, C. F. Princípios didáticos da teoria de Davýdov: uma reflexão sobre sua proposição para a interpretação de problemas matemáticos. In: LONGAREZI, A. M; PUENTES, R. V. (Org.). **Fundamentos Psicológicos e Didáticos do Ensino Desenvolvidor**. Uberlândia, MG: EDUFU-Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2017, p. 351-376.

SOUZA, J; PATARO, O. M. **Vontade de saber matemática**, 9º ano. 3. Ed. São Paulo: FTD, 2015.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Trad. Paulo Bezerra.

ГОРБОВ, С. Ф., et al. Обучение математике. 6 класс: Пособие для учителя (Система Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова). М.: Бита-Пресс, 2006.

ГОРБОВ, С. Ф. et al. Математика. Учебное пособие для 6 класса. Москва: Авторский Клуб, 2016.

## TANATOLOGIA: A EDUCAÇÃO SOBRE A MORTE NO CONTEXTO ESCOLAR

**Jessyca Gracy Pereira Veloso**

Centro Universitário Santo Agostinho  
Teresina-PI

**Bianca Viana Coutinho**

Universidade Estadual do Piauí  
Teresina-PI

**Nathália Gomes Duarte**

Centro Universitário Santo Agostinho  
Teresina-PI

**Camila Maria Rabêlo**

Centro Universitário Santo Agostinho  
Teresina-PI

**Carlos Eduardo Gonçalves Leal**

Centro Universitário Santo Agostinho  
Teresina-PI

**RESUMO:** A morte é vista pela sociedade como um tabu. A construção histórica sobre este fenômeno o distanciou da naturalidade com a qual deveria ser visto, afinal, faz parte do ciclo vital. A escola, como responsável pela formação da sociedade em vários âmbitos, deve dialogar com as crianças e adolescentes a respeito do tema, promovendo uma educação para as questões humanas, para vida e para a morte. Diante do que foi exposto, o estudo tem como objetivo a produção científica abordando a análise do processo histórico que deu origem ao atual significado de morte, assim

como desmistificar os tabus que o envolvem, abordando o diálogo sobre o tema no contexto escolar. Pretende-se articular autores que discorram sobre as temáticas apresentadas na narrativa, buscando relacionar os antecedentes e os resultados acerca da escola e do seu papel no desenvolvimento de crianças e adolescentes. Trata-se de uma revisão integrativa de literatura, realizada no período de julho a agosto de 2017, no endereço eletrônico da plataforma da Biblioteca Virtual de Saúde (BVS), através de consultas nas seguintes bases de dados: Scielo e Google Acadêmico. Foram encontrados 20 artigos, classificados em artigos de medicina, psicologia, pedagogia e enfermagem. A análise das publicações selecionadas permitiu a classificação das seguintes categorias: Percurso sócio - cultural e histórico da concepção de morte, A morte como tabu no âmbito acadêmico e A educação para a morte no contexto escolar. Foi possível compreender a importância de uma educação para a morte no contexto escolar, contribuindo para a saúde emocional das crianças, adolescentes, professores e da sociedade, modificando a simbologia construída historicamente e os tabus acerca do tema.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Morte. Tanatologia. Escola.

**ABSTRACT:** Death is seen by society as a taboo. The historical construction on this phenomenon

distanced it from the naturalness with which it should be seen, after all, it is part of the life cycle. The school, as responsible for the formation of society in various spheres, should dialogue with children and adolescents on the subject, promoting education for human issues, for life and for death. To what has been stated, the study aims at the scientific production analyze the historical process that gave rise to the current meaning of death, as well as to demystify the taboos that surround it, approaching the dialogue about the theme in the school context. It is intended to articulate authors who discuss the themes presented in the narrative, seeking to relate the antecedents and the results about the school and its role in the development of children and adolescents. This is an integrative review of the literature, carried out from July to August 2017, at the electronic address of the Virtual Health Library (VHL) platform, through consultations in the following databases: Scielo and Google Scholar. We found 20 articles, classified in articles of medicine, psychology, pedagogy and nursing. The analysis of the selected publications allowed the classification of the following categories: Route Socio - cultural and historical course of conception of death. Death as taboo in the academic scope and Education for death in the school context. It was possible to understand the importance of an education for death in the school context, contributing to the emotional health of children, adolescents, teachers and society, modifying historically constructed symbology and taboos about the theme.

**KEYWORDS:** Education. Death. Thanatology. School.

## 1 | INTRODUÇÃO

A morte é pertencente ao ciclo vital de qualquer ser humano, porém, muito se questiona a respeito desse tema, que é visto como um tabu na sociedade atual. Morrer é tão natural quanto viver, morremos a cada instante um pouco, seja diante de uma opção que deixamos de lado, ou mesmo de um momento que deixamos de vivenciar, estamos vivendo e morrendo a cada segundo vivido. E é por se estar vivo que se tem a possibilidade da morte, como dois processos que se completam (MORAES; OLIVEIRA, 2010).

Pensar na morte é questionar-se: de onde viemos e para onde vamos? É perguntar-se como ocorre essa transição. E será que esta é somente uma transição? É refletir sobre quando será o nosso momento final, ou mesmo em quando será o momento final de quem amamos. Sobretudo é sentir-se angustiado por não obter as devidas respostas.

Mas, se a morte é um processo natural pelo qual todos e todas irão passar, porque ainda existe tanto mistério e medo ao se pensar sobre isso? Por que há tanta negligência sobre a morte e evita-se dialogar sobre ela? Qual seria a importância de uma educação para a morte? Continuaremos vendo a morte como um tabu se aprendêssemos sobre ela? Qual a importância de falar sobre a morte na escola e na família?

Tão importante quanto falar de vida, é falar de morte, e assim como é importante

para a vida humana aprender a ler e a escrever, é também conhecer sobre todos os seus processos. Estas discussões são cada vez mais necessárias entre as relações familiares, sociais, religiosas, bem como educacionais.

Como bem citado por Kovács (2005, p.486) "educação para a morte é um estudo sobre a possibilidade do desenvolvimento pessoal de uma maneira mais integral", onde por meio desse alcance de sentido poderemos viver de maneira mais firmes com a certeza da morte e a busca incessante da valorização da vida.

Na atualidade, a Tanatologia, o estudo da morte e de seus fenômenos associados, tem despertado o interesse de alunos e profissionais, favorecendo reflexões acerca de como lidar com a morte. Assim, o estudo tem como objetivo analisar o processo histórico que deu origem ao atual significado de morte, assim como desmistificar os tabus que o envolvem, abordando o diálogo sobre o tema no contexto escolar.

## 2 | METODOLOGIA

O presente estudo tratou-se de uma revisão integrativa de literatura, com abordagem qualitativa. O levantamento bibliográfico foi realizado no período de julho a agosto de 2017, por meio da internet, no endereço eletrônico da plataforma da Biblioteca Virtual de Saúde (BVS), nas seguintes bases de dados: Scielo e Google Acadêmico. Utilizaram-se como critério de inclusão os estudos que tinham entre seus descritores: educação, morte, tanatologia e escola; resumos ou artigos em português e inglês que abordassem a temática em estudo independente do método de pesquisa utilizado; descritos na íntegra e publicados pelo menos nos últimos 5 anos.

Como critério de exclusão, optou-se por não utilizar artigos que não correspondiam ao objeto de estudo, textos que se encontravam incompletos, artigos que não estivessem disponíveis na íntegra online, que não forneciam informações suficientes para a temática e aqueles que não possuíam os descritores determinados pelos pesquisadores.

## 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

No decorrer da elaboração da pesquisa fez-se uma listagem das mais relevantes publicações sobre o tema, onde foram encontrados 54741 estudos. Após este resultado, foi utilizado como critério de escolha os trabalhos publicados nos anos de 2012 a 2017, com prevalência em idiomas em português e inglês, textos completos e que fossem de relevância ao tema. Diante disso, obtiveram-se 20 publicações refinadas de acordo com os objetivos da pesquisa e distribuídos em diferentes periódicos.

O estudo foi realizado utilizando-se os descritores DECS/MESH: Educação (Education), Morte (Death), Tanatologia (Tanatology), Escola (School), realizando cruzamentos duplos. A síntese dos descritores utilizados, das bases de dados e das referências selecionadas está descrita na tabela abaixo:

Base de dados	Descritores cruzados	Referências obtidas	Referências selecionadas
Google Acadêmico	Educação/Morte	30600	4
Google Acadêmico	Educação/Tanatologia	556	3
Google Acadêmico	Morte/Tanatologia	872	6
Google Acadêmico	Morte/Escola	21500	3
Google Acadêmico	Tanatologia/Escola	551	1
Scielo	Morte/Escola	481	2
Scielo	Educação/Morte	160	1

Tabela I - Distribuição das referências obtidas nas bases de dados Scielo e Google Acadêmico, seguindo os descritores estabelecidos. Teresina, 2017.

A maioria dos artigos selecionados foi publicado por pedagogos, totalizando 8 artigos, os demais eram publicações de psicólogos com 5 publicações, médicos com 4 e enfermeiros com 3 publicações. Com relação ao idioma, todos os artigos selecionados foram em português. Os estudos ainda foram observados quanto ao tipo de estudos onde, a abordagem qualidade foi a predominante com 19 publicações e apenas 1 quali-quantitativo. A listagem dos artigos encontra-se na tabela II.

Bases de dados	Idiomas	Área	Tipo de estudo
Google Acadêmico	Port.	Médico	Quali
Google Acadêmico	Port.	Pedagogo	Quali
Google Acadêmico	Port.	Pedagogo	Quali
Google Acadêmico	Port.	Médico	Quali
Google Acadêmico	Port.	Psicólogo	Quali
Google Acadêmico	Port.	Psicólogo	Quali
Google Acadêmico	Port.	Pedagogo	Quali
Google Acadêmico	Port.	Médico	Quali
Google Acadêmico	Port.	Pedagogo	Quali
Google Acadêmico	Port.	Enfermeiro	Quali
Google Acadêmico	Port.	Psicólogo	Quali
Google Acadêmico	Port.	Médico	Quali
Google Acadêmico	Port.	Enfermeiro	Quali
Google Acadêmico	Port.	Pedagogo	Quali
Google Acadêmico	Port.	Enfermeiro	Quali
Google Acadêmico	Port.	Pedagogo	Quali
Google Acadêmico	Port.	Psicólogo	Quali
Scielo	Port.	Psicólogo	Quali-Quantitativo
Scielo	Port.	Pedagogo	Quali
Scielo	Port.	Pedagogo	Quali

Tabela II - Distribuição das referências incluídas na revisão integrativa, de acordo com as bases de dados, ano, idioma, área de atuação e tipo de estudo. Teresina, 2017.

De um modo em geral, os estudos selecionados retratam o conceito da palavra morte, sua evolução histórica e concepção sócio cultural, assim como a inserção de

temas relacionados à morte, ainda visto como um tabu, dentro do ambiente escolar e acadêmico. De acordo com o levantamento realizado nas bases de dados, Scielo e Google Acadêmico, contemplaram-se as produções mais atualizadas acerca do estudo da morte no contexto escolar, conforme apresentado na Tabela III.

Ano	Periódico	Frequência	%
2012	Revista do Programa de Pós em Educ	1	5
2012	Revista Eletrônica de Enfermagem	1	5
2012	Revista Temática Kairós	1	5
2013	Revista Humanae	1	5
2013	Revista Saúde (Santa Maria)	1	5
2013	Psicologia em Revista	1	5
2013	Revista de Psicologia da IMED	1	5
2014	Psicologia: Ciência e Profissão	1	5
2014	Revista Educação e Cultura Contemp	1	5
2014	Repositório (UFSC)	1	5
2014	Repositório Institucional Tiradentes	1	5
2014	Arq. Cienc. Saúde UNIPAR	1	5
2014	Interfaces da Educação	1	5
2015	Repositório (UNIFEI)	1	5
2015	Psic. Da Educação	1	5
2015	Revista Uningá	1	5
2015	Revista Interface	1	5
2015	Revista Barbarói	1	5
2016	Pretextos Revista de Graduação	1	5
2016	Revista Cultura de Los Cuidados	1	5

Fonte: Banco de dados Biblioteca Virtual em Saúde.

A partir da observação dos estudos, foram feitas as análises dos dados coletados, aonde foi possível identificar que os anos 2012, 2013, 2014, 2015 e 2016 apresentaram um respectivamente um total de 3, 4, 6, e 2 publicações de interesse das pesquisadoras, na qual passaram pelos critérios de inclusão. Sendo que o trabalho mais antigo selecionado pelas alunas investigadoras, pertence ao ano de 2012 e o mais recente pertencente ao ano de 2016, e os demais estudos tem os anos de publicação intercalados nesse intervalo de 4 anos.

Quanto aos periódicos, observou-se que dos incluídos, nenhum coincidiu de estar presente na mesma revista. Quanto à metodologia do estudo, observou-se estudos de revisão de literatura, sendo 6 (30%) de revisão sistemática, 4 (20%) de revisão narrativa e 4 (20%) de revisão integrativa. Além de 4 (20%) dissertações e 2 (10%) pesquisas de campo, resultando assim nos 20 artigos analisados.

Diante das apresentações das publicações o estudo permitiu fazer uma análise de três categorias temáticas que estão descritas abaixo:

### 3.1 Percurso sociocultural e histórico da concepção de morte

Nessa categoria foram utilizados um total de 9 artigos. Segundo Queiroz (2006), a morte deve ser vista considerando-se o seu desenvolvimento histórico e cultural, sendo assim um processo fenomenológico bastante complexo, relativo e vivenciado através de diferentes ângulos. Ariés (2012) afirma que a morte passa a ter um novo sentido a partir do século XVIII, onde o homem ocidental passa a tratar a morte como algo sombrio, desconhecido e irracional. Já no século XIX (período da Idade Média), a morte surgiu como uma forma de religiosidade e espiritismo, onde se procurava a fuga e o reencontro com pessoas queridas. Ainda nesse contexto, os grandes valores eram o planejamento do morrer, o compartilhamento de testamentos e a distribuição dos bens entre os familiares (SALMAZO et al., 2012; MARTINS 2014; PEREIRA et al., 2015). Já no século XX, a morte assumiu a posição de algo que deveria ser evitado, deixando de acontecer em casa para acontecer no ambiente hospitalar. Essa transição ocorreu porque as pessoas sentiam mais segurança ao acreditarem que no hospital não haveria sofrimento nos momentos finais de vida. Dessa forma, o século XXI trouxe consigo resquícios históricos e culturais, tais como o medo e a ansiedade, gerando dificuldades para falar e pensar na morte como algo natural e pertencente ao ser humano (RODRIGUES et al., 2013; SILVA et al., 2016).

Santos (2007) destaca que a morte envolve mais do que apenas a dimensão biológica. Ela tem “uma dimensão religiosa, social, filosófica, antropológica, espiritual e pedagógica” (p.14). Ainda nesse contexto e na perspectiva filosófica, Chaui (2003) afirma que a morte é considerada um acontecimento simbólico que possui sentido e faz sentido, significando a descoberta da finitude humana, de sua temporalidade e identidade, completando o que somos e dizemos o que fomos. Já na dimensão religiosa da morte, Bousso et al (2011) destaca que as diferentes religiões oferecem diversas perspectivas da morte, oferecendo conforto, e em alguns casos, promessas de uma vida após a morte. O autor ainda afirma que em relação à morte a religião é uma instituição social que controla os rituais e conhecimentos sobre a morte (MELLO; BASEGGIO, 2013; SOUSA, 2014).

Dessa forma, nota-se que opiniões variadas surgem a respeito da vida e da morte e mobilizam sentimentos, reações inesperadas, provenientes do tipo de educação que tiveram, das experiências que vivenciaram e principalmente do contexto sociocultural onde cresceram e se desenvolveram. Assim, cada indivíduo constrói sua representação da morte, à qual atribui personificações, qualidades e diferentes formas, por meio da cultura, das tradições familiares, ou, mesmo, pela investigação pessoal, constituindo assim, o desenvolvimento sociocultural (SANTOS; CORRAL; MARIA, 2014; DUARTE; ALMEIDA; POPIM, 2015).

### 3.2 A morte como tabu no âmbito acadêmico

Para a análise dessa segunda categoria foram analisados 5 artigos que abordam

a concepção do conceito de morte como um tabu tanto no âmbito acadêmico quanto no âmbito escolar. Segundo Ariés (1977), o tema da morte torna-se um tabu no século XX e, por isso, autores como Kovács (2005) têm apresentado preocupações acerca da ausência de uma espécie de educação para a morte nos contextos escolares. Pouco se fala sobre a morte de pessoas próximas, há apenas uma tentativa de dar sumiço naqueles que morreram. Dessa forma, cabe o questionamento de Kovács (2005): até quando lutos mal resolvidos estarão presente devido á própria negação da morte? Ou ainda, é possível uma educação para a morte no século XXI? (REGINA, 2012; AQUINO, 2014).

Atualmente, estudar e falar sobre o processo de morrer e morte representa, muitas vezes, abordar algo que, para a maioria das pessoas, não desperta o “mínimo” interesse, seja por meio da leitura, pesquisa ou até mesmo de um diálogo informal. Portanto, é irrisório buscar diariamente notícias/assuntos que despertem ansiedade, sofrimento ou até repulsa, como é o caso do tema morte. Algumas pessoas tentam fugir do assunto, quando se vêem envolvidos pelo sentimento da perda de familiares ou amigos, com alguma enfermidade em fase terminal, dessa forma é necessário o questionar esse assunto, pois está presente nosso cotidiano, sendo que por mais doloroso que seja é necessário enfrentar o tema (LIMA; NIETSCHE; TEIXEIRA, 2012; SUANE, 2013).

Um fator que se relaciona com morte como um tabu é o fato de que na sociedade hodierna não é notável o questionamento sobre o sentido da vida, posto que a transitoriedade da existência humana poderia destituir a vida de um sentido ou de um “para que viver”. A eternidade é entendida por Frankl (1990) como uma realidade simultânea que compreende o presente, o passado e o futuro. Assim sendo, a finitude, a temporalidade, não é apenas uma nota essencial da vida humana, mas trata-se também daquilo que constitui o seu sentido, posto que no momento em que as potencialidades são realizadas, estas são transferidas do não ser para o ser, das possibilidades para a realidade do passado. Desse modo, o sentido da existência humana funda-se no seu caráter irreversível (PINTO, 2013).

### **3.3 A educação para a morte no contexto escolar**

Nessa categoria foram utilizados um total de 6 artigos. A escola é vista por nossa sociedade como um dos principais pilares do desenvolvimento humano, afinal, após a convivência primordial familiar, é na escola o segundo meio aonde as habilidades cognitivas e comunicativas são desenvolvidas e trabalhadas, assim como também é nela que se adquire uma variada gama de conhecimentos sobre o mundo ao qual estamos inseridos. A morte faz parte deste mundo, mas ainda é pouco presente nos diálogos familiares e escolares. A escola, por ser um lugar onde crianças e adolescentes passam boa parte de seus dias, é o ambiente onde as mesmas irão manifestar suas angústias, suas dúvidas, seus temores. É comum, por ocasião de uma perda, que as

crianças passem a apresentar decréscimo nas notas, problemas de comportamento, desinteresse etc. (FRONZA et al., 2015).

Entrar em contato com a realidade da morte é doloroso. Ao longo do tempo a morte foi construída como algo ruim e isso pode se manifestar de forma destrutiva, trazendo consequências difíceis e sintomas que se não bem conduzidos e tratados, podem resultar em um processo de luto patológico, principalmente se esse luto for reprimido. Trazer o conhecimento e uma perspectiva educacional consciente sobre a morte no contexto escolar é também preocupar-se com a saúde mental e o desenvolvimento da sociedade futura, que ali está representada por meio de crianças e adolescentes. Dentre as questões humanas trabalhadas pela escola, a morte não deve ser minimizada ou erroneamente colocada como um tabu, afinal, morrer faz parte da vida e é educando-se para a vida que compreendemos a morte, seus significados, elaborando de uma maneira mais natural e consciente esse processo tão natural. A temática do luto não deve ser objeto de negligência por parte da escola e existe a necessidade de uma educação para a morte, que seja vivenciada no seio familiar assim como no contexto escolar, revelando uma nova percepção diante do morrer e preparando as crianças e adolescentes para que possam lidar melhor com os processos de morte e de luto (LEITE, 2015).

Quando um adulto não esclarece verbalmente a morte, pode atrapalhar perturbar o momento inicial da elaboração do luto na criança. Por ser algo doloroso, muitas vezes existe por parte dos adultos uma ideia de que não dialogar sobre o tema é uma forma de proteção. Muitas vezes é como se a criança não fosse capaz de compreender o significado da morte ou venha a encarar de forma mais dolorosa que um adulto (SBERSE; BROCHETTO, 2015).

Diante dos fatos, é importante ressaltar que essa maneira de lidar com o assunto não devem ser incentivados, tanto por meio da família quanto pela escola, afinal, as crianças não são alheias aos acontecimentos do cotidiano e podem ser participantes desse momento tanto quanto os adultos e por meio deles, devem ter uma explicação verdadeira e consciente a respeito do tema, para que desde sempre tenham familiaridade com a morte, construindo de forma saudável o que ela representa. Mas para Kóvacs (2003, p.45): “Acredita-se que, ao não falar a criança não perceberá que uma dada morte ocorreu. Esquecem-se, os adultos, do quanto ela é observadora: sente que a rotina doméstica se alterou, nota os olhos vermelhos e inchados, e percebe que todos estão agindo de maneira diferente da usual” (SILVA; MASCIA, 2014).

Para que possa haver um diálogo aberto e satisfatório sobre a morte no contexto escolar, é preciso que haja também por parte dos profissionais que atuam na escola uma postura receptiva para novo, assim como a capacidade para envolver-se com algo que é difícil, mas que também pode trazer muitos ganhos em desenvolvimento pessoal. É necessário que os professores conversem entre si sobre o conceito de vida e morte que têm para então trabalhar o tema com os alunos. Os professores devem ter uma preparação prévia, para que seja desenvolvida a melhor forma de repassar

esse tema para os seus alunos. “Nunca será demais repetir: o meio em que a criança se desenvolve é o universo adulto, e esse universo age sobre ela da mesma maneira que todo o contexto social, condicionando-a ou alienando-a” (SCHUCK; BRUXEL; STRAUSS, 2014).

A modificação do conceito atual de morte para a nossa sociedade, assim como a forma negativa que a finitude adquiriu ao longo de nossa história, pode e deve ser modificada. A morte deve ser encarada com naturalidade, pois esse é um processo que sempre vai existir e faz parte do desenvolvimento humano. Nascer e morrer são as leis da nossa natureza e compreendê-las em sua dualidade entre o simples e o complexo, é de extrema importância. A escola tem um importante papel nesse processo, assim como na formação de tantas outras capacidades do ser humano. Inconscientemente não internalizamos a nossa própria morte, como se fôssemos de fato imortais. Somos mortais e que possamos viver com isso (SANTOS; FENSTERSEIFER, 2016).

#### 4 | CONCLUSÃO

As modificações negativas da forma de se ver, encarar e viver a morte nos últimos séculos trouxe grandes prejuízos às pessoas, passando de uma forma mais natural e humanizada de se lidar com tal situação para uma forma mais insensível e distante. As pessoas, a cada dia mais, evitam discutir sobre esse assunto, o que só contribui para a restrição do tema. A literatura nos prova o quanto o distanciamento dessa temática contribui para um mau enfrentamento do luto ocasionado por uma morte física.

Através da revisão realizada, percebe-se que as opiniões, mobilizações e sentimentos das pessoas sobre a morte podem ser elencados de uma forma mais positiva, se esta mesma tiver desde cedo em contato com discussões sobre a morte e seus mais diversos processos. O contato com a temática de uma forma mais tranquila e leve pode trazer uma conscientização as pessoas de que a morte é apenas mais uma etapa do desenvolvimento humano a qual todos irão passar.

É enorme a importância de se discutir esse assunto, de uma forma especial, na família e na escola, que são os primeiros grupos sociais a qual uma criança é inserida. Essas discussões farão com que a criança pense, encare e viva a morte de uma forma mais leve, pois a mesma não está alheia a esses acontecimentos, podendo a qualquer instante se vê diante de uma situação como essa, assim como os adultos.

Uma educação para a morte traz a uma criança e adolescentes uma percepção diferente dessa fase do ciclo vital, e faz com que os mesmos desenvolvam sentimentos mais saudáveis sobre a vida, e, sobretudo sobre a morte. Com a consciência da morte, aumenta-se a vontade de viver e valorizar quem está por perto, as relações tornam-se mais intensas e verdadeiras, e os momentos são melhores vividos.

Dessa forma, é de extrema importância uma educação para a morte que ocorra não só na escola, mas também na família. Que esses contextos transmitam uma nova

percepção diante do morrer e preparem as crianças e adolescentes para que possa de uma forma saudável lidar com os processos de morte e de luto. Também se faz necessário que os profissionais da educação sejam preparados para está trabalhando com essa temática na escola, para que esse assunto não lhes traga sofrimento emocional.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, T. A. A. et al. **Falando de morte e da finitude no ambiente escolar: um estudo à luz do sentido da vida.** *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 34, n. 2, p. 302-317, jun. 2014.

DUARTE, A. C. ALMEIDA, D. V. POPIM, R. G. **A morte no cotidiano da graduação: um olhar do aluno de medicina.** *Revista Interface, Botucatu*, vol.19, n.55, pp.1207-1219. 2015.

FRONZA, L. P. et al. **O tema da morte na escola: Possibilidade de Reflexão.** *Revista Barbarói, Santa Cruz do Sul*, n.43, p.48-71, jan./jun. 2015.

KOVACS, M. J. **Educação para a morte.** *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 25, n. 3, p. 484-497, 2005.

LEITE, P. M. F. **Representações Sociais de Morte no Ensino Médio.** 2014. 118 f. Dissertação (Dissertação em Pedagogia) – UNIFFEI, Itajubá. 2015.

LIMA, M. G. R. L; NIETSCHE, E. A; TEIXEIRA, J.A. **Reflexos da formação acadêmica na percepção do morrer e da morte por enfermeiro.** *Rev. Eletr. Enf.*, Santa Maria, v. 14, n.1, jan./mar. 2012.

MARTINS, G.T. **A morte no processo de formação humana para a vida.** 2014. 97 f. Dissertação (Dissertação em Pedagogia) – UFSC, Florianópolis. 2014.

MELLO, A. R. M; BASEGGIO, D.B. **Infância e Morte: um Estudo Acerca da percepção das crianças sobre o fim da vida.** *Revista de Psicologia da IMED, Passo Fundo*, v.5, n.1, p.23-31, jan-jun. 2013.

MORAES, I. I. G; OLIVEIRA, I. G. **Educar para o viver e o morrer.** *Educere et Educare – Revista de Educação, Passo Fundo*, v. 5, n.10, 2010.

PEREIRA, A. C. et al. **O ensino da morte e do morrer na graduação médica brasileira: artigo de revisão.** *Revista UNINGÁ, Paraná*, vol. 45, pp.44-51, jul./set. 2015.

PINTO, L.F. **A representação da morte: desde o medo dos povos primitivos até a negação na atualidade.** *Revista Humanae, Recife*, vol. 7, n. 1, 2013.

RODRIGUES, M. G. L. et al. **Percepção de enfermeiros sobre a morte e o morrer: influência do ensino acadêmico.** *Revista Saúde, Santa Maria*, Vol. 39, n.2, Jul./Dez. 2013.

REGINA, P. M. M. **Luto na escola: um cuidado necessário.** 2012. 150 f. Dissertação (Dissertação em Pedagogia) – USP, São Paulo. 2012.

SANTOS, J. L. ; CORRAL, S. M. ; MARIA, S. V. **Morte e luto: a importância da educação para o profissional de saúde.** *Arq. Cienc. Saúde UNIPAR, Umuarama*, v. 18, n. 3, p, 199-203, set./dez. 2014.

SANTOS, T.C.F.S; FENSTERSEIFER, L. **Educação para a morte na formação do psicólogo da Puc Minas São Gabriel.** *Pretextos- Revista da Graduação em Psicologia da PUC, Minas Gerais*, v.1, n.1, jan./jun. 2016.

SALMAZO, H. S .et al. **As representações da morte e do luto no ciclo de vida.** Revista Temática Kairós Gerontologia, São Paulo, pp. 185-206, ago. 2012.

SBERSE. S. A.BROCHETTO. F. R. **Literatura como instrumento de discussão acerca da morte.** Psic. da Ed., São Paulo, n. 41, pp. 119-126., ago. 2015.

SILVA, J. P; MASCIA, M. A. A. **É preciso falar sobre a morte. Alguém escuta?** Revista Educação e Cultura Contemporânea, vol 11, n. 23, 2014.

SILVA. M.R .et al. **Finitude e morte na sociedade ocidental: uma reflexão com foco nos profissionais de saúde.** Cultura de los Cuidados, Teresina, n. 45, mai. 2016.

SOUSA. A. L. C. **Um estudo da construção do conceito de morte para professoras da educação infantil.** 2014. 134 f. Dissertação (Dissertação em Pedagogia) – UNIT, Aracaju. 2014.

SUANE, P.F. et al. **Produção científica na área da Psicologia referente à temática da morte.** Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 19, n. 3, p. 441-461, dez. 2013.

SCHUCK, R.G; BRUXEL, V. L. K.; STRAUSS, M.B .**A morte na percepção de alunos de quatro a dez anos: um olhar a partir de escolas do vale do taquari/rs** . Interfaces da Educ., Paranaíba, v.4, n.12, p.132-152. 2014.

## PERSPECTIVAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM: LÓGICA DA PROGRAMAÇÃO, PIAGET E TECNOLOGIAS DIGITAIS

**Luciana Michele Ventura**

Universidade Norte do Paraná  
Londrina – PR

**Luciane Guimarães Batistella Bianchini**

Universidade Norte do Paraná  
Londrina – PR

**Lisandra Costa Pereira Kirnew**

Universidade Norte do Paraná  
Londrina – PR

**Luciana Ribeiro Salomão**

Universidade Norte do Paraná  
Londrina – PR

**Bernadete Lema Mazzafera**

Universidade Norte do Paraná  
Londrina – PR

**RESUMO:** O ensino e aprendizagem da Lógica de Programação têm apresentado desafios ao professor, uma vez que muitos alunos consideram este conteúdo difícil e desinteressante. Atualmente vários recursos tecnológicos digitais têm sido considerados como úteis para despertar o interesse de alunos da geração atual. Apoiados na perspectiva piagetiana sobre a relação entre afetividade (interesses, motivos, dentre outros) e cognição na construção do conhecimento, a presente pesquisa identificou os estudos que tratam da Lógica de Programação e tecnologias em

Piaget armazenados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES entre os anos de 2004 a 2017. Para coleta de dados utilizou o protocolo de Hayashi (2011), tomando por base a pesquisa bibliométrica realizada com os seguintes descritores: Lógica de Programação, Tecnologia e Piaget. Organizou-se os resultados em uma planilha do Excel, na qual identificou-se 15 pesquisas. O recurso tecnológico preponderante em 6 pesquisas para o ensino da Lógica de Programação foi a ferramenta *Scratch*. Desta forma, conclui-se que as tecnologias são um recurso que contribui com o ensino e aprendizagem da Lógica de Programação, por ser um recurso lúdico que desperta aspectos afetivos como o interesse do aluno no processo que implica ensinar e aprender, principalmente porque o processo criativo do aluno coloca-se em atividade enquanto ele se interessa em resolver uma situação proposta.

### PERSPECTIVES OF TEACHING AND LEARNING: PROGRAMMING LOGIC, PIAGET AND DIGITAL TECHNOLOGIES

**ABSTRACT:** The teaching and learning of the Programming Logic have presented challenges to the teacher, since many students consider this content difficult and uninteresting. Nowadays several digital technological resources have

been considered as useful to arouse the interest of students of the current generation. Based on the Piagetian perspective on the relationship between affectivity (interests, motives, among others) and cognition in the construction of knowledge, the present research identified the studies that deal with the Logic of Programming and technologies in Piaget stored in the Bank of Thesis and Dissertations of CAPES between from 2004 to 2017. For the data collection, the Hayashi protocol was used (2011), based on the bibliometric research carried out with the following descriptors: Logic of Programming, Technology and Piaget. The results were organized in an excel spreadsheet, in which 15 searches were identified. The technological resource preponderant in 6 researches for the teaching of Programming Logic was the Scratch tool. In this way, it is concluded that technologies are a resource that contributes to the teaching and learning of the Logic of Programming, because it is a playful resource that awakens affective aspects such as student interest in the process that implies teaching and learning, mainly because the process student becomes active while he is interested in resolving a proposed situation.

**KEYWORDS:** Piaget; Technology; Programming logic.

## 1 | INTRODUÇÃO

A construção do conhecimento implica num processo interativo e ativo do sujeito com o meio, no qual vários aspectos articulam-se, dentre eles sociais, biológicos, cognitivos e afetivos (PIAGET, 1975). Neste contexto do qual a aprendizagem faz parte, o sujeito é considerado por Piaget como autoestruturante e ao meio cabe oferecer-lhe situações problematizadoras, interessantes e com sentido, convocando-o a agir (pensar). (PIAGET, 2005). O processo de significação ou de construção de sentido sobre algo faz parte da vida afetiva, a qual contempla elementos energéticos, como: interesse, valores, esforços, afetos das relações interindividuais, simpatias mútuas e sentimentos morais (PIAGET, 2005). Piaget e Inhelder (2001) consideram o afeto constituinte das ações que interessam ao sujeito, por esta razão, salientam exemplificando que “é o interesse e, assim, a afetividade que fazem com que uma criança decida seriar objetos e quais objetos seriar” (PIAGET; INHELDER, 2001, p. 10). Dito de outro modo, sem afetividade não haveria interesse e, portanto, perguntas, problemas ou interpretações dificilmente seriam realizadas. A referência aos aspectos afetivos em relação à construção do conhecimento promove reflexões sobre muitos conteúdos presentes na escola, como àqueles relacionados à Lógica de Programação, importantes e necessários para a atualidade tecnológica que vivemos, mas na perspectiva dos alunos na maioria das vezes considerados como difíceis e desinteressantes (VALENTE, 2001). Aprender a programar demanda ações de pensamentos autônomos, flexíveis, criativos e autorregulados pelo aluno, uma característica nem sempre presente nas práticas de sala de aula. Sendo assim, como tornar um conteúdo considerado difícil, como é o caso da Lógica de Programação, em interessante ou com sentido para os alunos? Uma estratégia útil para trabalhar

conteúdos da Lógica de Programação são os recursos lúdicos integrados às tecnologias, pois o caráter afetivo presente nas tecnologias atuais, carregam sentido de valor para geração de hoje e é este sentido que pode inicialmente convocar o sujeito agir sobre o objeto de conhecimento. (VENTURA, 2018). Diante disto questiona-se: Quais os recursos digitais que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem para a Lógica de Programação e que tem como fundamento teórico a perspectiva piagetiana? Partindo destas ideias verificou-se por meio de um estudo bibliométrico, trabalhos relacionados ao ensino da Lógica de Programação, perspectiva piagetiana e o uso de jogos e tecnologias.

## 2 | TECNOLOGIAS DIGITAIS E JOGOS PARA O ENSINO DA LÓGICA DE PROGRAMAÇÃO

O uso das tecnologias digitais e do jogo para o desenvolvimento do indivíduo é considerada relevante para vários autores (FIGUEIREDO, CARVALHO E MILANI, 2017). No caso do jogo na escola para o processo de ensino e aprendizagem, Macedo, Petty e Passos (2007) e Macedo (2009) destacam-no como instigador e complexo, mas eficaz quando cria situações de aprendizagens significativas na perspectiva do aluno. Além disso, o jogo possibilita ao jogador pensar estratégias, realizar antecipações, refletir sobre o que é observável do seu ponto de vista e coordenar possibilidades mediante ações do outro jogador. Brenelli (1996, p. 36) considera que “no processo de intervenção por meio de jogos, o sujeito tem oportunidade de constatar os erros ou lacunas, favorecendo a tomada de consciência que é necessária para a construção de novas estratégias”. Ramos (2013, p. 22) enfatiza a importância do jogo para o desenvolvimento humano, asseverando que:

Os jogos cognitivos permitem a estimulação e a realização de exercícios que têm o potencial de modificar a organização estrutural e funcional do cérebro, o que resulta no melhor desempenho dos jogadores em algumas tarefas que exigem habilidades cognitivas, destacando nesse trabalho o processo de aprendizagem.

Figueiredo, Carvalho e Milani (2017) salientam que é importante discutir sobre o uso de jogos integrados às tecnologias digitais nas metodologias de ensino-aprendizagem.

Os jogos digitais – como tema ou objeto de estudo – têm um papel importante na aprendizagem, pois a escola deve repensar quem são os seus alunos de hoje. Estes estão inseridos em um contexto tecnológico de rápidas mudanças nas formas de produção do conhecimento científico e de acesso a esse conhecimento, e isso se torna um desafio para a escola. (FIGUEIREDO; CARVALHO; MILANI, 2017, p. 247).

Para Rosado (2006), o desenvolvimento tecnológico altera a rotina, assim como as ações e formas de pensamento do ser humano. Neste caso, os jogos eletrônicos integrados à educação auxiliam os alunos a adaptarem-se às mudanças tecnológicas, solicitando que tenham conhecimento para lidarem com o desenvolvimento de

capacidades intelectuais relacionadas a criatividade, iniciativa, capacidades afetivas: autoconfiança, interesse, entre outros (ROSADO, 2006).

Mendes (2006, p. 12) ainda pondera sobre as tecnologias:

Com a invenção de máquinas interativas como os computadores pessoais, uma grande variedade de games tomou força. Tais games são produzidos com base em novas tecnologias que os deixam com imagens gráficas muito bem detalhadas, personagens cada vez mais concretos e sons com qualidade invejável. Como é possível observar, todas as máquinas e todos os softwares com base em tecnologia de silício estão cada vez mais integrados ao mundo e a nós.

A esse respeito, Cabral (2004) coloca os jogos eletrônicos como importantes em vários aspectos da aprendizagem e desenvolvimento humano, entre eles o exercício dos aspectos afetivos, possibilitando a expressão de impulsos muitas vezes agressivos e violentos. Ainda destaca que os jogos eletrônicos não são apenas passatempo, mas promovem a oportunidade de socialização levando o jogador para diversas experiências que, mesmo sendo virtuais, possibilitam uma vivência real. Ramos (2013, p. 20) reporta que “O trabalho pedagógico a partir dos jogos contribui para que o exercício e o desenvolvimento dos aspectos cognitivos se tornem mais lúdico e prazeroso”. Modesto e Rúbio (2014), por sua vez, ressaltam que:

Alguns educadores têm dificuldade em perceber a importância da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem. Porém profissionais da educação comprometidos com a qualidade de sua prática pedagógica, reconhecem a importância do lúdico como veículo para o desenvolvimento social, intelectual e emocional de seus alunos. Para entender o universo da ludicidade é necessário compreender que ele envolve os jogos, os brinquedos e as brincadeiras.

Ramos e Anastácio (2018) ponderam que, em relação aos aspectos cognitivos, os jogos eletrônicos promovem o estímulo do pensamento flexível e alto nível de concentração. Kenski e Aguerre (2003) também destacam que muitos jogadores, durante um jogo digital, são levados a um estado de concentração denominado flow, e que pode ser comparado à experiência de alta performance dos esportistas e monges enquanto meditam. Nesta experiência, a noção de tempo e espaço quase desaparece. Isto explica o fato de muitos jogadores ficarem horas e até dias em jogos eletrônicos. Desse modo, compreende-se que as ferramentas lúdicas são de extrema importância em todas as áreas educacionais, e também se destacam no ensino da Lógica de Programação, uma vez que possibilitam o desenvolvimento de habilidades cognitivas de modo significativo. Como são os estudos que tratam da lógica de programação jogos e Piaget?

A próxima seção traz um estudo bibliométrico, com o propósito de identificar quais recursos digitais estão sendo utilizados para o ensino da Lógica de Programação. Objetiva-se identificar os estudos que tratam da Lógica da programação e jogos em Piaget.

### 3 | METODOLOGIA

Para verificar os estudos sobre o ensino da Lógica de Programação com o uso de tecnologias na perspectiva piagetiana, realizou-se um levantamento bibliométrico, no qual os registros de dados foram anotados em uma planilha do Excel, de acordo com as orientações de Hayashi e Hayashi (2011), sendo adaptada às necessidades de registro da pesquisa. Foi utilizado o banco de dados de teses e dissertações da CAPES com o intuito de investigar publicações sobre o ensino da Lógica de Programação, na Educação Básica e em cursos da área da Computação, seja de nível técnico seja superior. Os dados foram pesquisados no mês de agosto de 2018. Nessa etapa, com o intuito de verificar o uso de recursos digitais, por meio de ferramentas lúdicas no ensino da Lógica de Programação, buscou-se trabalhos relacionados com os descritores: Lógica de Programação, Ensino, Jogos, Tecnologias e Piaget (Quadro 1).

Termos da busca	Trabalhos encontrados
Lógica de Programação AND Tecnologias	977
Lógica de Programação AND Piaget	31
Lógica de Programação AND Jogos	231
Lógica de Programação AND Jogos AND Piaget	3
Lógica de Programação AND Tecnologias AND Piaget	15
Lógica de Programação AND Jogos AND Tecnologias AND Piaget	1

Quadro 1 - Descritores utilizados na pesquisa realizada na Base de Dados da CAPES

Fonte: Elaborado pelas Autoras.

Considerando a grande quantidade de trabalhos encontrados, determinamos para esta pesquisa os descritores Lógica de Programação, Tecnologias e Piaget, no qual encontramos 15 trabalhos, por contemplarem os objetivos desta pesquisa. Destes 13 utilizaram recursos digitais, 1 utilizou o conceito de Mapas Conceituais, 1 tratava sobre o uso das tecnologias na sala de aula e 2 não estavam disponíveis para consulta pública.

### 4 | RESULTADOS

As informações coletadas para a pesquisa trouxeram resultados relevantes sobre o ensino da Lógica de Programação, por meio de tecnologias, na perspectiva piagetiana.

Nos trabalhos encontrados temos um total de 53 palavras-chaves, as quais dividiu-se em 3 eixos: Lógica de Programação, Tecnologia e Piaget.

**Lógica de Programação:** Algoritmo, Ângulo, Aprendizagem de programação, Computação, CSCL, Lógica, Lógica de Programação, Matemática, Programação,

Programação de Computadores, programação em grupo, Programação, Teoria dos Campos Conceituais, Robótica, *Scratch* e *ScratchJr*.

**Tecnologia:** Aprendizagem colaborativa, Aprendizagem Significativa, Berçário de Hackers, Ciências, Didática da matemática, Inovações educacionais, Fluência digital, Formação continuada, Formação do Professor, Hibridismo tecnológico, Inteligência coletiva, Jogos Eletrônicos, Mediação tecnológica, PNL, Software, Tecnologia educacional Física, Tecnologias e TIC.

**Piaget:** Conceituais, Confiança, Construção coletiva do conhecimento, Construção do conhecimento, Construcionismo, Construtivismo, Criatividade, Dependência, Educação, Educação Matemática, Ensino e Aprendizagem, Ensino fundamental, Equilibração Majorante, Esquemas, Estudo e ensino, Prática de ensino, Ensino auxiliado por computador Construtivismo (Educação), Pragmatismo, Prática pedagógica, Professor Mediador, Reputação, Sistemas Multiagentes e Trocas Sociais.

Observa-se que nos três eixos a palavra aprendizagem está presente quando se trata de tecnologias e Piaget. No caso do eixo “Piaget” as tecnologias relacionam-se de modo geral a palavras que contemplam aspectos cognitivos como a criatividade, equilíbrio majorante, esquema e também a aspectos relativos a escola como a prática pedagógica, professor mediador, sistemas multiagentes e trocas sociais.

Importante analisar que no processo de construção do conhecimento para Piaget a afetividade e suas relações com a cognição, perpassam o processo de significação e de aprendizagem e, por fim, sua presença nas relações interindividuais na escola.

Outro ponto a destacar na pesquisa bibliométrica foram as áreas de estudo encontradas nos trabalhos, sendo elas: Educação e Ensino, Design, Informática e Computação e Ciências, conforme o gráfico 1.

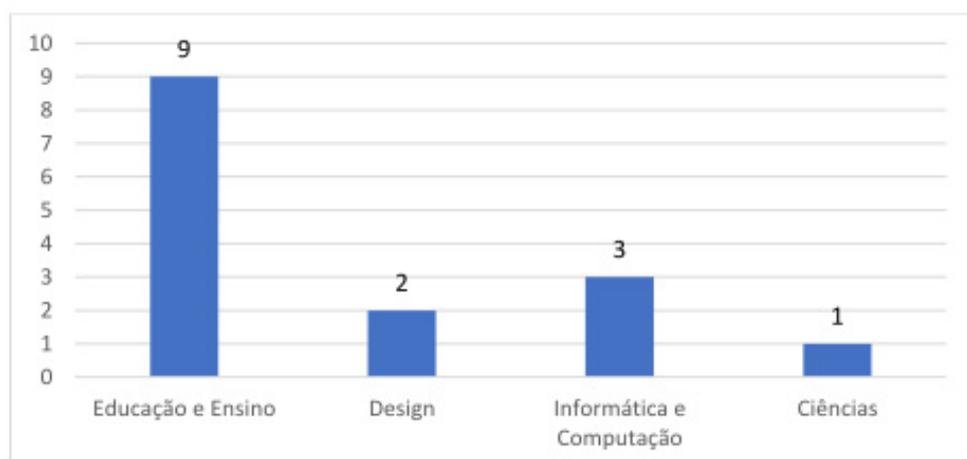


Gráfico 1 - Trabalhos agrupados por área de estudo

Fonte: Elaborado pelas Autoras.

Observa-se que a área de Educação e Ensino teve uma maior concentração de trabalhos, seguido pela de Informática e Computação. Esses dados comprovam a

relevância da pesquisa sobre o uso de tecnologias para o ensino.

A seguir o gráfico 2 traz as informações dos trabalhos divididos por ano de publicação, no qual pode-se observar uma maior concentração dos trabalhos na última década.

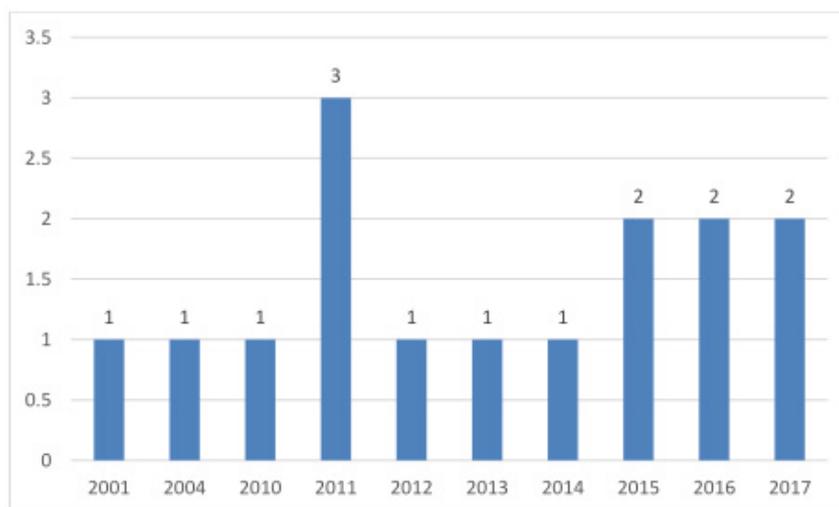


Gráfico 2 - Divisão dos trabalhos por ano de publicação

Fonte: Elaborado pelas Autoras.

Essas pesquisas fazem parte de Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu, divididos em 3 dependências administrativas, sendo 1 Estadual, 7 Federal e 7 Privada, sendo 13 a nível de mestrado e 2 de doutorado.

O quadro abaixo traz um resumo das informações contidas nos trabalhos encontrados nessa pesquisa que utilizaram recursos digitais.

Título do Trabalho	Autor/ Pesquisador	Objetivo	Área de Conhecimento	Ferramenta utilizada
Usando o <i>Scratch</i> para potencializar o pensamento criativo em crianças do ensino fundamental	Amilton Rodrigo de Quadros Martins	Buscar subsídios para a compreensão do potencial desses ambientes no desenvolvimento do pensamento criativo, pautado na autonomia, na curiosidade e no protagonismo.	Educação	<i>Scratch</i>
O uso de mídias interativas na compreensão de conceitos da lógica computacional	Reinaldo Augusto de Oliveira Ramos	Elucidar o potencial do uso de ambientes de programação de computadores no desenvolvimento do pensamento criativo em estudantes de ensino fundamental.	Design	Desenvolvimento de Software

Ensino de Algoritmo e Lógica de Programação: Modelo Construtivista auxiliado pelo <i>Scratch</i>	Flamarion Assis Jeronimo Inácio	Apresentar as metodologias de ensino, atualmente utilizadas na disciplina de ALP, Descrever aspectos positivos e negativos de cada uma delas.	Educação	<i>Scratch</i>
Sistematização da aprendizagem de programação em grupo	Thaís Helena Chaves de Castro	Investigar a concepção de elementos estruturantes na aplicação das oportunidades de intervenção pelo professor em um contexto de aprendizagem de programação em grupo.	Informática	Raptor e <i>Scratch</i>
Programação em <i>SCRATCH</i> na Sala de Aula de Matemática: investigações sobre a construção de conceito de ângulo	Katia Coelho da Rocha	Utilizar a ferramenta <i>Scratch</i> para que os alunos compreendam o conceito de ângulo e os conceitos básicos de programação	Ensino	<i>Scratch</i>
O desenvolvimento da equilíbrio majorante em crianças de educação infantil: um estudo de caso a partir do projeto berçário de hackers	Caroline da Silva Furini	Identificar manifestações da Equilíbrio Majorante e processos que a compõem, tendo por universo de pesquisa o Projeto Berçário de Hackers.	Educação	<i>Scratch</i>
A construção do conhecimento de Algoritmos no contexto do Hibridismo Tecnológico: Análise da prática pedagógica aplicada no IFRS	Fabricia Py Tortelli Noronha	Analisar as potencialidades e os limites da utilização das tecnologias analógicas (caneta e papel) e digitais ( <i>VisuAlg</i> , <i>Scratch</i> e kit Lego) para a construção do conhecimento de algoritmos, na disciplina de Lógica de Programação, no contexto do hibridismo tecnológico, no curso superior de informática do IFRS.	Educação	Lego, <i>Scratch</i> e VisualG.

A robótica educacional como ferramenta metodológica no processo ensino-aprendizagem: uma experiência com a segunda lei de Newton na série final do ensino fundamental	Ronnie Petter Pereira Zanatta	Investigar as contribuições da robótica educacional na formação de subsídios para a cognição da segunda lei de Newton e suas aplicações.	Ciências	Legó Mindstorm
Desenvolvimento do pensamento computacional através da robótica: Fluidez digital no ensino fundamental	Mateus Madail Santin	Possibilitar aos alunos do ensino fundamental o desenvolvimento do pensamento computacional, e o aprendizado de princípios para algoritmos, por meio programação “com as mãos” e montagem de artefatos através de peças concretas, característica de dispositivos robóticos com memória cinética.	Educação	Robótica
Mediação tecnológica: repercussões na constituição da inteligência coletiva	Monica Cristina Barbosa Pereira	Investigar a metodologia de gestão e desenvolvimento da formação continuada, destacando o papel da mediação tecnológica na constituição de uma inteligência coletiva no curso.	Educação	Moodle
Um estudo sobre o uso do Software Superlogo na organização do pensamento matemático	Ana Paula Stockler Bojikian Hernandez da Rosa	Estudar o uso do software de programação Superlogo na educação e sua interferência na organização do pensamento lógico do aluno.	Educação	SuperLogo

Quadro 2 - Relação dos trabalhos encontrados que utilizaram recurso digital

Fonte: Elaborado pelas Autoras.

Os estudos expostos destacam-se pela inferência na prática, pois busca compreender as possibilidades e limitações dos recursos tecnológicos (ferramenta *Scratch*) na construção do pensamento, e sua aplicabilidade por meio de metodologias que possam contribuir na compreensão dos alunos frente aos conceitos matemáticos

e de programação.

A linguagem *Scratch* foi desenvolvida em 2007, no Media Lab do MIT (Massachusetts Institute of Technology), em um projeto coordenado por Mitchel Resnick, inspirado na linguagem Logo (PAPERT, 1985).

O *Scratch* é um programa de computador no qual é possível escrever uma série de instruções que dirá ao computador o que deve ser feito. Com ele podemos criar nossas próprias histórias, jogos ou animações, e tudo isso é feito através de uma linguagem de programação. (VARELA, 2017, p. 7).

A Lógica de Programação, ensinada inicialmente por meio de uma atividade lúdica, como é o ambiente de desenvolvimento do *Scratch*, pode facilitar o aprendizado de iniciantes em Programação a compreenderem e interessar-se pelo assunto.

Ventura(2018) realizou uma proposta de intervenção com o uso da ferramenta *Scratch* com 12 alunos e concluiu que na maior parte deles houve aprendizagem e um dos elementos refere-se a carga afetiva do uso desta ferramenta que possibilita ao sujeito fazer e refazer ideias, estimula a criatividade e o esforço em realizar várias vezes uma mesma ação até acertá-la, pois o erro não é enfatizado neste contexto e sim as possibilidades de ação para programar algo.

Com relação aos objetivos elencados nos trabalhos pesquisados mostram a preocupação com a atuação ou sua forma de execução pelos usuários, assim como suas construções de aprendizagens por meio da ferramenta *Scratch*.

Quanto aos recursos digitais utilizados nos trabalhos encontrados, observa-se no quadro 3, 7 diferentes ferramentas utilizadas no ensino e aprendizagem da Lógica de Programação, por meio de tecnologias e 1 desenvolvimento de software específico para a pesquisa. Destaca-se o uso da ferramenta *Scratch* em um maior número de trabalhos.

Recurso Digital	Quantidade de Trabalhos
Desenvolvimento de software	1
Lego Mindstorm	2
Moodle	1
Robótica	1
Scratch	6
SuperLogo	1
Raptor	1
Visual G	1

Quadro 3 - Total de trabalhos encontrados, separados por recurso digital utilizado

Fonte: Elaborado pelas Autoras.

O uso do *Scratch*, para ensinar a Lógica de Programação, traz, por um lado, a questão da ludicidade e do prazer, afinal para aprender não são necessárias situações difíceis e que trazem sofrimento ao aluno. Errar, por exemplo, no processo de aprendizagem por meio do *Scratch* pode ser considerado como diversão, pois o

aluno pode refazer suas ações continuamente à medida que programa uma ação. Ou seja, o *Scratch* possibilita construir e reconstruir ações a todo momento e isso coloca em atividade o processo que implica o aprender.

A pesquisa aqui relatada demonstra pela quantidade de trabalhos encontrados, a importância do uso da tecnologia para o ensino e aprendizagem da Lógica de Programação, por meio de tecnologias na perspectiva piagetiana.

## 5 | CONCLUSÃO

O objetivo deste estudo foi, por meio de um estudo bibliométrico, destacar os pesquisadores e as áreas que relacionam a linguagem de programação e as pesquisas na perspectiva de Piaget.

O levantamento dos estudos possibilitou conhecer trabalhos relevantes, com novas abordagens para o ensino da Lógica de Programação.

Além disso, pode-se perceber que o recurso digital mais utilizados nas pesquisas foi a ferramenta *Scratch*, que pode ser utilizada no ensino e aprendizagem da Lógica de Programação, para potencializar o pensamento criativo.

Os resultados da coleta de dados permitem concluir que o uso das tecnologias digitais no ensino pode ser um facilitador para a construção do conhecimento compreendida a partir da perspectiva piagetiana.

O ato de conhecer realizado pelo sujeito ao assimilar o objeto de conhecimento por meio das tecnologias digitais implica da parte dele “re criações”, conferindo sentido e, ao mesmo tempo, colocando-se em atividade. Piaget considera relevante a atividade do sujeito sobre o objeto enquanto um processo autoestruturante da atividade humana. É por intermédio desta atividade que o sujeito constrói a si (ampliando e tornando flexíveis seus esquemas), o outro e o objeto de conhecimento.

## REFERÊNCIAS

BRENELLI, R. P. **O Jogo como Espaço para Pensar**. Campinas: Papyrus, 1996.

CABRAL, F. Entrevista. In: 4ª Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes. Rio de Janeiro: Multirio, 2004.

FIGUEIREDO, H. R. S.; CARVALHO, D. F.; MILANI, M. L. C. **Os jogos digitais no desenvolvimento de habilidades matemáticas: Minecraft, Pokémon Go e softwares**. In: YAEHASHI, S. F. R. et al. (Org.). *Novas Tecnologias Digitais: Reflexões, sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento*. Curitiba: Editora Curitiba, 2017. Cap. 12, p. 235-249.

HAYASHI, M. C. P. I.; HAYASHI, C. RM. **Protocolo para coleta de dados bibliométricos em bases de dados**. 2011. Mimeografado.

KENSKI, R.; AGUERRE, G. **Armas de diversão em massa. Superinteressante**, São Paulo, 31 maio 2003. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/historia/armas-de-diversao-em-massa/>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

MACEDO, L. de; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Os Jogos e o Lúdico na Aprendizagem Escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MACEDO, L. de. (Org.). **Jogos, psicologia e educação: teoria e pesquisas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

MENDES, C. L. **Jogos eletrônicos: diversão, poder e subjetivação**. Campinas: Papyrus, 2006.

MODESTO, M. C.; RUBIO, J. de A. S. **A importância da ludicidade na construção do conhecimento**. Revista Eletrônica Saberes da Educação, São Roque, v. 5, n. 1, 2014. Disponível em: <[http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes\\_pdf/educacao/v5\\_n1\\_2014/Monica.pdf](http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Monica.pdf)>. Acesso em: 27 maio 2018.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e pedagogia**. Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

\_\_\_\_\_. **Inteligencia e Afectividad. Introducion e revision de Mario Carretero**. Buenos Aires: Aique, 2005.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **Psicologia da criança**. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

RAPPAPORT, C.R. **Modelo Piagetiano**. In: RAPPAPORT, C.R.; FIORI, W.R.; DAVIS, C. Teorias do Desenvolvimento: conceitos fundamentais. São Paulo: EPU, 1981. cap 3, p. 51-75.

RAMOS, D. K. **Jogos cognitivos eletrônicos: contribuições à aprendizagem no contexto escolar**. Ciências & Cognição (UFRJ), Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 19-32, 2013.

RAMOS, D. K.; ANASTÁCIO, B. S. **Habilidades cognitivas e o uso de jogos digitais na escola: a percepção das crianças**. Educação Unisinos, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 214-223, 2018.

ROSADO, J. R. **História do jogo e o game na aprendizagem**. 2006. Disponível em: <<http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/seminario2/trabalhos/janaina.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

VALENTE, J. A. (Org.). **Computadores e Conhecimentos: repensando a educação**. 4. ed. Campinas: UNICAMP/NIED, 2001. Disponível em: <<http://www.nied.unicamp.br/sites/default/files/livros/livro-computadores-e-conhecimento.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

VENTURA, L. M. **A lógica de programação e os jogos digitais: uma experiência com a ferramenta scratch**. 2018 107 f. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) – Universidade Pitágoras Unopar, Londrina, 2018.

## ASPECTOS PSICOSSOMÁTICOS DA IMAGEM CORPORAL DE PACIENTES TRANSPLANTADOS RENAIIS – UMA REVISÃO DE LITERATURA

### Jéssica Regina Chaves

Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual do Piauí – Teresina, Piauí

### Périsson Dantas do Nascimento

Doutor em Psicologia Clínica pela PUCSP, Professor adjunto da Universidade Estadual do Piauí – Teresina, Piauí

**RESUMO:** O processo de adoecimento traz consigo muitas consequências à vida de uma pessoa, especialmente quando se trata de adoecimento crônico, pois este indivíduo precisa reformular sua vida diante da constatação do caráter permanente de cuidados que irá requerer para uma manutenção da qualidade de vida mínima. A doença renal crônica (DRC), por exemplo, é uma enfermidade que ocasiona sérios comprometimentos físicos, psicológicos e socioeconômicos ao paciente. Nestes casos o transplante é visto como a melhor opção para melhora da qualidade de vida do sujeito. Para o paciente, o transplante representa muito mais do que a implantação do órgão de outrem, mas de mudanças dentro de seu próprio corpo, gerando anseios, angústias e fantasias quanto ao procedimento. Este trabalho tem como objetivo uma revisão da literatura visando compreender as formas como o transplante renal atua na percepção de pacientes sobre sua imagem corporal. Utilizou-se de artigos

buscados em bancos de dados da internet, como Scielo, Bireme e Lilacs, bem como livros sobre a temática. Percebe-se, a partir deste estudo, que o transplante não representa apenas a natureza biológica do tratamento, mas traz consigo fantasias – com relação ao órgão recebido e ao futuro –, mudanças na percepção do próprio corpo, nas relações sociais e no modo de compreender a vida. Faz-se então necessário um olhar multidisciplinar, pois com o transplante renal, o indivíduo ressignifica sua vida, englobando sua esfera somática, psíquica e social.

**PALAVRAS-CHAVE:** Imagem corporal. Transplante renal. Psicossomática.

**ABSTRACT:** The disease process brings with it many consequences to life, especially when it is a chronic illness, because the person needs to reformulate his life when realize the permanent care that will require maintenance to have a minimum quality of life. Chronic Kidney Disease (CKD), for example, is an illness which causes serious physical, psychological and socioeconomic commitments to the patient. In these cases the transplant is considered the best option for improving the quality of life to the person. For the patient, the transplant is much more than the deployment of another's body, but changes within your own body, causing cravings, anxieties and fantasies about the

procedure. This work aims at an in-depth study through literature review to understand the ways that renal transplantation acts in the perception of patients about their body image. It was used articles in databases of the Internet, as Scielo, Bireme and Lilacs, as well as books about the subject. From this study it is understood that the transplant is not only the biological nature of the treatment, but brings with it fantasies – about the received organ and the future –, changes in the perception of the body, in social relations and in the way the patients understand the life. So, we can conclude with this that is necessary a multidisciplinary look to the kidney transplantation, because it makes the patients reframe their lives, encompassing its somatic, psychic and social sphere.

**KEYWORDS:** Body image. Kidney transplantation. Psychosomatic.

## 1 | INTRODUÇÃO

O processo de adoecimento traz consigo inúmeras implicações à saúde dos portadores, especialmente quando se trata de adoecimento crônico, tendo em vista que este indivíduo precisará reformular sua vida diante da constatação do caráter incurável da enfermidade e da necessidade permanente de cuidados que irá requerer para uma manutenção da qualidade de vida mínima.

Isto se dá, segundo as ideias apontadas por Silva e Simpson (2013), pelo fato de o adoecimento não se simplificar somente a um corpo afetado por uma patologia, mas alcançando as relações da pessoa acometida pela doença, seus âmbitos sociais e psicológicos e o modo de experienciar a vida, causando uma ruptura entre o viver anterior (ser-saudável) e o presente (ser-doente).

A doença renal crônica (DRC), por exemplo, é uma enfermidade que ocasiona sérios comprometimentos ao paciente em todos os seus domínios. Trata-se de uma perda irreversível da atividade dos rins, prejudicando o funcionamento de todo o sistema que forma o organismo – já que diz respeito a um órgão importante em múltiplas funções como a filtragem sanguínea, a regulação da pressão arterial, excreção de hormônios, produção da urina e, conseqüentemente, a manutenção do equilíbrio interno do corpo – conhecido como homeostase.

De acordo com Navarrete e Slomka (2014), em estado mais avançado a DRC é denominada de Insuficiência Renal Crônica (IRC) ou Doença Renal Crônica Terminal (DRCT), em que 90% da função renal se encontra comprometida. Nestes casos mais agravados faz-se necessária a utilização de tratamentos substitutivos da função renal: hemodiálise – em que uma máquina passa a fazer o trabalho dos rins – ou o transplante renal. Este último é visto como melhor opção para aumentar a qualidade de vida do sujeito acometido por enfermidades com danos irreversíveis de um órgão ou tecido, sendo considerado um método que possibilita melhor reabilitação física e social do paciente.

O transplante, em termos médicos, é um procedimento cirúrgico que consiste em

substituir um tecido ou órgão de um receptor doente por um tecido ou órgão saudável proveniente de um doador – que pode ser vivo ou falecido (este último somente quando é devidamente comprovada morte encefálica do possível doador) (Souza; Pinto e Lemes, 2010; Camargo et al 2011). No caso do transplante renal, é dada ao receptor do “novo” rim a possibilidade de independência da máquina de hemodiálise e uma vida menos restritiva, tanto no que diz respeito à alimentação e à vida social.

Transplantar não é, no entanto, apenas a transferência de partes biológicas de uma pessoa à outra, como nos afirmam Silva et al (2013), mas de algo que atinge uma dimensão sociocultural, repercutindo de forma significativa na vida dos sujeitos envolvidos no processo. Isto porque essa experiência compreende valores, crenças e percepções acerca da vida, da morte, do corpo e das relações cotidianas. É o que Látos (2015) denomina de “transplante psíquico”, em que durante a restauração anátomo-fisiológica que acontece no decorrer do processo, ocorre uma integração cognitivo-emocional do novo órgão.

Tais efeitos advindos com o transplante renal geram anseios, angústias e fantasias quanto ao procedimento, envolvendo fatores que vão muito além dos físicos, mas psicológicos e sociais. Assim, embora o transplante seja bastante desejado pela maioria dos pacientes em tratamento dialítico por representar a vitória sobre a doença e melhorar a sobrevivência em longo prazo em comparação com a diálise de manutenção (Santos e Rocha, 2014; Garcia et al, 2012), é um processo em que pode ocorrer a todo instante contradições emocionais como o medo (do processo cirúrgico, da rejeição do órgão e da própria morte) e a esperança de melhoria de vida.

Partindo dessas considerações e tendo em vista que muitas são as implicações advindas com o transplante renal para um indivíduo, o presente trabalho almeja, através de uma revisão de literatura, a compreensão das formas como esse procedimento cirúrgico afeta a percepção do sujeito sobre seu corpo, suas relações e as fantasias quanto ao órgão recebido, justificando-se pela necessidade de um olhar da Psicologia voltado para o transplantado renal e com enfoque na imagem corporal – percebendo o adoecimento como um fenômeno sistêmico, sem uma dicotomia mente/corpo –, especialmente no estado do Piauí, onde pouco se tem desenvolvido pesquisas acerca do tema.

## 2 | METODOLOGIA

Este artigo consiste em uma pesquisa de revisão de literatura, que visa apresentar os resultados de um estudo de caráter bibliográfico por meio de um conjunto de textos e visões teóricas sobre um determinado tema. A questão disparadora da pesquisa foi a busca pela compreensão do impacto do transplante renal sobre a imagem corporal dos indivíduos.

Foram utilizados, como material da pesquisa, artigos em língua portuguesa e inglesa, na área das ciências da saúde, mais especificamente: psicologia,

psicossomática, medicina e enfermagem. A busca ocorreu no período de Janeiro a Março de 2016, utilizando-se de bancos de dados para busca de artigos de periódicos científicos, tais como Scielo, Bireme e Lilacs.

As palavras-chave utilizadas na procura dos dados bibliográficos foram: psicossomática, imagem corporal e transplante renal. A partir da busca, foram encontrados 29 artigos e dois livros sobre o tema. Como critério para seleção das informações, deu-se ênfase nos três aspectos básicos da imagem corporal: fisiológico, psicológico e social focados no paciente transplantado.

Procurou-se uma articulação entre as visões convergentes e divergentes dos autores para análise das informações, descartando aquelas que fugiam ao enfoque de pacientes transplantados renais. Ao final, foram utilizados 19 artigos e dois livros para elaboração do presente artigo. É relevante ressaltar que foram resguardados os devidos princípios éticos de pesquisa científica, não modificando ou adequando de forma inapropriada as opiniões dos autores utilizados.

### 3 | RESULTADOS

O transplante é indicado a pacientes que se encontram em estágio avançado (terminal) da Doença Renal Crônica (DRC). Consiste de um procedimento no qual ocorre a implementação cirúrgica de um rim sadio no indivíduo portador de DRC com a finalidade de substituição do órgão em mau funcionamento (Camargo et al, 2011). Embora seja um procedimento cirúrgico que visa permitir uma melhor qualidade de vida ao paciente – além de uma dieta e rotina menos restritivas –, não representa a cura da doença, mas um tratamento substitutivo da função renal já que se trata de adoecimento crônico.

Estudos apontados por Bernardi et al (2005), Silva et al (2013) e Kohlsdorf (2012) indicam que muitos pacientes depositam suas esperanças no transplante renal como possibilidade de renascimento, de voltar às atividades que realizavam antes do diagnóstico da doença e a chance de reatar os laços sociais que podem ter se afrouxado após a descoberta da enfermidade. No entanto, em pesquisas realizadas por Navarrete e Slomka (2014) é demonstrado que, especialmente nos seis primeiros meses após realização do transplante, os pacientes podem sentir-se estressados devido aos cuidados e acompanhamentos pós-cirúrgicos, bem como as preocupações acerca do seu retorno ao trabalho, à vida social e ao cotidiano.

As preocupações acerca do âmbito financeiro influenciam na vivência do transplantado, pois a necessidade de sobrevivência, a dificuldade de acesso ao mercado formal de trabalho ou mesmo o possível retorno a este podem gerar ansiedade e estresse a esses pacientes (especialmente pela necessidade de aquisição dos insumos necessários para manutenção da qualidade de vida e do órgão funcionante, bem como das necessidades básicas da família). Tal ansiedade é também decorrente

do conflito acerca do retorno ou não às atividades laborais, uma vez que, por lei, este retorno voluntário implica em cancelamento automático do benefício previdenciário garantidos após o transplante (Costa e Nogueira, 2014).

Outro fator-chave se trata das relações interpessoais que mudam após a realização do transplante e são determinantes para uma melhor qualidade de vida do transplantado, pois com o adoecimento, os laços indivíduo-família-amigos tendem a se modificar. Como assinalado por Silva e Simpson (2013), por um lado estes laços podem tornar-se mais estreitos para o enfrentamento da doença – principalmente por parte dos familiares mais próximos que se unem de forma colaborativa para ajudar o membro doente –, porém, por outro, podem haver rompimentos consequentes de preconceito e não-aceitação do “novo outro” (o doente).

De acordo com estudos realizados pelos autores estes rompimentos partem principalmente por parte de amigos e até mesmo cônjuges que passam a ver o doente como incapacitado de continuar a vida normalmente após o diagnóstico. Muitas vezes, por não possuírem uma melhor compreensão acerca da doença renal e do transplante, amigos e familiares afastam-se do indivíduo doente por preconceitos, especialmente em relação à fístula e à máscara utilizada após a cirurgia.

Desta maneira, vários aspectos biopsicossociais são implicados ao paciente que é submetido ao transplante renal: os cuidados necessários pós-cirurgia, as expectativas de uma vida como a que levava anteriormente ao diagnóstico, a sobrevivência financeira, as visitas e internações hospitalares que se fazem necessárias algumas vezes, as fantasias quanto ao órgão e seu doador e as mudanças na imagem corporal (Alencar et al, 2015; Navarrete e Slomka, 2014; Persch e Dani, 2013; Costa e Nogueira, 2014).

Esta última refere-se a uma experiência subjetiva e se refere à percepção, pensamentos e sensações de um indivíduo sobre seu próprio corpo, ou seja, o modo como nosso corpo se apresenta para nós – o corpo representado em nossa mente. É a forma como o corpo é vivido, experienciado, sentido, ilustrado (Penna, 1990; Mello Filho; Miriam, 2009).

Esta autoimagem engloba as maneiras como o indivíduo conceitua seu corpo, englobando aspectos neuronais, de desenvolvimento, psicodinâmicos e, claro, sensoriais. Para Tavares (2003), cada estímulo, seja ele advindo do mundo interno ou externo do sujeito, como sensações térmicas, táteis e de dor, afeta as pessoas de forma singular, ou seja, cada indivíduo experiencia de maneira diferente, devido a sua concepção sobre o mundo.

A imagem corporal conta a história de vida das pessoas, e só é possível graças às interações que um indivíduo tem com os outros e com o meio, pois há uma ligação entre a nossa própria imagem corporal e a das outras pessoas, tendo em vista que cada corpo vive em meio a outros. Assim, o corpo é mais do que um conjunto de órgãos. É, na verdade, o *locus* de significados e de interações com o mundo e as pessoas, onde o sujeito encontra expressão para seus desejos, onde coloca seus

significados e suas relações com outros atores sociais.

Há uma interação entre os fatores fisiológicos, libidinais/psicológicos e sociais. Envolve cérebro, percepção, sentidos, movimento e sensações. Assim, como assinala Barros (2005), não se pode analisar o processo de construção da autoimagem sob o prisma de um único aspecto, seria dado um significado falho a essa representação e, mudanças em qualquer desses aspectos ocasionam mudanças na forma de experienciar o corpo.

Quintana, Weissheimer e Hermann (2011) destacam essa importância da imagem que o indivíduo tem do próprio corpo, afirmando que as marcas físicas trazidas pelo adoecimento e seus tratamentos atingem também a esfera emocional. A cicatriz deixada pela cirurgia afeta não só o corpo, mas o senso de identidade e do Eu que este indivíduo tem, portanto, o sujeito deve reestruturar uma nova imagem de si.

Em seus estudos, Zimbrea (2015) evidencia que a imagem corporal de receptores de um transplante é influenciada por vários fatores, como a doença crônica subjacente, o tratamento realizado antes do transplante, as cicatrizes e sequelas da cirurgia e os efeitos das drogas imunossupressoras. Essa medicação – utilizada para evitar a rejeição do órgão – tende a afetar de maneira significativa a percepção corporal de sujeitos que se submeteram a transplante renal, pois o uso contínuo de medicação após a cirurgia lembra o paciente a todo instante de que tem um órgão estranho no seu corpo.

Ainda, quando há presença de uma dor, a atenção, o investimento afetivo se volta para o órgão doente, pois o sentimento de equilíbrio do organismo é alterado, de forma que a imagem corporal é modificada. Assim, todo o cuidado do paciente se volta para a evitação de novos danos, como um movimento próprio da relação narcísica com o corpo – o princípio da busca pelo prazer e evitação da dor (Penna, 1990).

Além das marcas físicas (como as cicatrizes do processo cirúrgico) e do tratamento contínuo necessário após o transplante – fatores esses que lembram ao paciente constantemente da presença de um órgão que lhe foi doado –, outros aspectos influenciam na (re) construção da imagem corporal e do significado que o indivíduo atribui ao próprio corpo, como as fantasias acerca do transplante, especialmente no que diz respeito à proveniência do órgão.

Em caso de doador que tenha certo grau de parentesco ou relação com o receptor, Navarrete e Slomka (2014) destacam que este último poderá apresentar crise de identidade, questionando-se se não irá herdar certa característica do doador conhecido, até mesmo preocupação com a mudança de identidade de gênero. Quanto ao doador falecido, os autores relatam que podem aparecer nos pacientes transplantados tanto uma crise de identidade quanto sintomas de ansiedade frente ao vazio do não saber quem lhe doou o órgão que lhe proporcionou uma “nova chance de vida”.

Baseadas em suas pesquisas, Souza, Pinto e Lemes (2010) enfatizam que há, muitas vezes, a criação de um forte vínculo entre receptores de um transplante renal

e a família dos doadores (no caso de doador cadáver), ou um estreitamento de laços destes receptores com os familiares que lhe doaram o órgão (quando se trata de doador intervivo), em que este rim representa um símbolo de um ato íntimo.

Para as autoras, o transplante renal é ainda permeado pela culpa por parte dos receptores nos casos de transplante intervivo familiar, pois o paciente, ao mesmo tempo em que necessita do órgão doado para uma sobrevivência com maior qualidade de vida, se culpabiliza por ter necessitado da doação do familiar, e teme que este venha a ser acometido também por alguma doença renal no futuro e, por dispor de apenas um rim se torne mais fragilizado.

Assim, a percepção do paciente sobre o transplante é perpassada por inúmeras fantasias acerca do órgão e do futuro, bem como das constantes ambiguidades e riqueza de sentimentos despertados, em que a vida precisa ser repensada e ressignificada mediante as mudanças advindas com a cirurgia.

#### **4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O transplante representa uma mudança significativa na vida do paciente renal crônico. Engloba aspectos diversos da vida do indivíduo, como a própria condição física – em que se percebe uma melhor qualidade de vida comparada ao período de tratamento dialítico anterior à cirurgia –, mas também representa uma mudança nas relações sociais, na imagem corporal e compreensão da própria identidade.

Compreende-se que cada transplante se trata de uma experiência única e complexa, pois envolve diversos fatores que se inter-relacionam entre si e influenciam a forma como cada indivíduo irá vivenciar e perceber a vida e o próprio corpo após o procedimento que, para além do âmbito clínico, acontece de forma integrada psíquica e socialmente para o paciente.

Faz-se então necessário um olhar multidisciplinar, partindo do pressuposto de que o processo de adoecimento de um indivíduo se dá em sua totalidade, abarcando sua esfera somática, psíquica e social. Desta maneira é importante frisar a necessidade de atuação do profissional de psicologia no acompanhamento de pacientes em situação de pós-transplante renal.

Os psicólogos devem investigar os aspectos emocionais advindos com a realização do transplante e identificar, junto ao paciente, fatores que possam estar facilitando ou dificultando o cuidado pós-cirúrgico, visando atender as necessidades do sujeito que sofre, possibilitando estratégias de enfrentamento e autonomia desse indivíduo, que vivencia de maneira singular o adoecimento, de acordo com seus próprios aspectos subjetivos.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Eudes Oliveira de (et al). Estresse e ansiedade em transplante renal. **Revista Saúde & Ciência Online**, v.4, n.2, 2015, p.61-82.
- BARROS, Daniela Dias. Imagem corporal: a descoberta de si mesmo. **História, Ciências, Saúde**, v.12, n.2, 2005, pg.547-554.
- BERNARDI, Chaiane Puntel (et al). Desvelando sentimentos de um receptor de doador vivo relacionado, às vésperas de um transplante renal. **Revista Contexto Saúde**, v.5, n.8, Ijuí-RS, 2005, p.17-25.
- CAMARGO, Valéri Pereira (et al). Transplante Renal: Um Caminho Para a Vida ou um Passo Para a Morte? **Revista Contexto & Saúde**, v.11, n.20, 2011, pg.515-524.
- COSTA, Joelma Maria; NOGUEIRA, Lidya Tolstenko. Associação entre trabalho, renda e qualidade de vida de receptores de transplante renal no município de Teresina, PI, Brasil. **Jornal brasileiro de nefrologia**, v.36, n.3, 2014, p.332-338.
- GARCIA, Guillermo Garcia (et al). The global role of kidney transplantation. **Nephron Clinical Practice**, v.120, n.2, 2012, pg.101-106.
- KOHLSDORF, Marina. Avaliação psicológica de candidatos a transplante renal intervivo. **Psicologia Argumento**, v.30, n.69, Curitiba, 2012, p.337-346.
- LÁTOS, Melinda et al. The role of body image integrity and posttraumatic growth in kidney transplantation: A 3-year longitudinal study. **Health Psychology Open**, v.2, n.1, 2015, pg.1-8.
- MELLO FILHO, J. de; MIRIAM, B. U. R. D. **Psicossomática hoje**. Artmed Editora, 2009.
- NAVARRETE, Samantha Sittart; SLOMKA, Luciane. Aspectos emocionais e psicossociais em pacientes renais pós-transplantados. **Diaphora**, v.14, n.1, 2014, p. 58-65.
- PENNA, Lucy. Imagem corporal: uma revisão seletiva da literatura. **Psicologia – USP**, v.1, n.2, São Paulo, 1990, p.167-174.
- PERSCH, Ondina; DANI, Deise Maria. Transplante renal intervivos: Um olhar psicológico. **Caderno de Ciências Biológicas e da Saúde**, n.1, 2013.
- QUINTANA, Alberto Manuel; WEISSHEIMER, Taiane Klein dos Santos; HERMANN, Caroline. Atribuições de significado ao transplante renal. **Psico**, v.42, n.1, 2011, pg.23-30.
- SANTOS, Reginaldo Passoni dos; ROCHA, Daniele Lais Brandalize. Qualidade de vida pós-transplante renal: revisão integrativa. **Enfermería Nefrológica**, v.17, n.1, 2014, p. 51-58.
- SILVA, Fernando de Souza; SIMPSON, Clélia Albino. Trajetória de vida de transplantados renais: apreendendo as mudanças ocorridas na vida dos pacientes. **Ciência, Cuidado e Saúde**, v.12, n.3, 2013, p.467-474.
- SILVA, Lidiane Cristina da (et al). O transplante renal na perspectiva da pessoa transplantada. **Ciência, Cuidado e Saúde**, v.12, n.2, 2013, pg.356-364.
- SOUZA, Lucineide David de; PINTO, Mariane Gonçalves Ayres; LEMES, Maria Madalena del Duqui. Os sentimentos despertados ao receber um órgão de um doador vivo versus doador cadáver. **Estudos**, v.37, n.1, 2010, p.47-61.

TAVARES, M. da C. G. C. F. **Imagem Corporal**: conceito e desenvolvimento. 1ªEd. Barueri-SP: Manole. 2003, 150p.

ZIMBREAN, Paula C. Body image in transplant recipients and living organ donors. **Current opinion in organ transplantation**, v.20, n.2, 2015, pg.198-210.

## VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: UMA REVISÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA A PARTIR DE 2014

### **Mariana Gonçalves Farias**

Universidade Federal do Ceará, Departamento de  
Psicologia  
Fortaleza – CE

### **Mariana Costa Biermann**

Universidade Federal do Ceará, Departamento de  
Psicologia  
Fortaleza - CE

### **Glysa de Oliveira Meneses**

Universidade Federal do Ceará, Departamento de  
Psicologia  
Fortaleza - CE

### **Lia Wagner Plutarco**

Universidade Federal do Ceará, Departamento de  
Psicologia  
Fortaleza - CE

### **Estefânea Élide da Silva Gusmão**

Universidade Federal do Ceará, Departamento de  
Psicologia  
Fortaleza - CE

**RESUMO:** A violência tem consequências físicas, reprodutivas, psicológicas e sociais para as mulheres, além disso, também gera elevados custos para a economia mundial. Conhecer a produção científica acerca do tema pode contribuir para uma maior visibilidade do problema, para a maior fundamentação das políticas públicas e para a identificação de avanços e lacunas da literatura. O presente

estudo teve como objetivo caracterizar a atual produção científica brasileira acerca da violência contra a mulher. O corpus textual foi composto por 117 resumos de artigos científicos recuperados da base de dados BVS – Biblioteca Virtual de Saúde – e Scielo – *Scientific Eletronic Library Online* – por meio do descritor “violência contra a mulher”. Os resultados indicaram a existência de cinco categorias que representaram as pesquisas brasileiras atuais acerca do tema, a saber: Desigualdade de gênero; Metodologia dos artigos, O problema da violência contra a mulher; Caráter violento letal intencional e Fatores de risco à violência. De modo geral, o presente estudo revelou mais similaridades do que divergências entre os estudos desenvolvidos nos últimos cinco anos e a produção anterior acerca da violência contra a mulher. Não obstante, os resultados possibilitaram identificar alguns avanços, dificuldades e lacunas na pesquisa da temática. **PALAVRAS-CHAVE:** Violência contra a mulher; Violência de gênero; Produção científica.

**ABSTRACT:** Violence has physical, reproductive, psychological, and social consequences for women; it also generates great costs for the world economy. To know scientific advances on the subject can contribute to greater visibility of the problem, to the development of public policies, and to the identification of gaps and

trends in the literature. The present study aimed to investigate the national scientific literature on violence against women. The body of text was composed of 117 abstracts of data obtained from BVS – Biblioteca Virtual de Saúde - and Scielo - Electronic Scientific Library Online - using the descriptor “violence against women”. Results indicated five categories that represent the Brazilian researches on the subject: Gender inequality; Methodology of articles; The problem of violence against women; Intentional lethal violent character; and Risk factors for violence. Overall, results revealed more similarities than differences between the studies developed over the last five years and the previous production on violence against women. Nevertheless, the results valid some advances, difficulties, and gaps in the research of this subject.

**KEYWORDS:** Violence against women; Gender violence; Scientific production.

## 1 | INTRODUÇÃO

O termo “violência contra a mulher” engloba diversos tipos de violência, sejam elas psicológicas, físicas ou sexuais (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2013). Entre as formas mais comuns de violências sofridas pelas mulheres, estão a violência por parceiros íntimos e a violência sexual (WAISELFISZ, 2015; WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2016).

Os índices mundiais (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2013) apontam que cerca de 35% das mulheres já experienciaram violência física ou sexual pelos parceiros, enquanto 7% foram violentadas sexualmente por outros indivíduos, incluindo familiares, conhecidos e desconhecidos. Por sua vez, o Brasil é considerado um dos piores países da América Latina no âmbito do bem-estar feminino, sobretudo devido aos elevados números de violência contra a mulher (AMNESTY INTERNATIONAL, 2017). Em uma pesquisa realizada em 2016, 29% das mulheres brasileiras afirmaram já ter sofrido algum tipo de violência, e estima-se que 43% dos casos ocorreram no ambiente domiciliar (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2017).

A violência tem consequências físicas, reprodutivas, psicológicas e sociais para as mulheres. Além disso, ela gera elevados custos que impactam a economia mundial, tanto com serviços oferecidos às vítimas, como com políticas públicas de enfrentamento do problema. Estima-se que o custo da violência contra as mulheres chega a 1,5 trilhões de dólares, o que representa 2% do produto interno bruto global (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2016). Esse comportamento frente às mulheres é considerado um grave problema de saúde pública e uma questão que atinge diretamente os direitos humanos (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2013). Diante desse cenário, a 57ª reunião da Comissão sobre a Situação da Mulher, ocorrida em 2013, teve como objetivo principal discutir estratégias para erradicar a violência feminina. Um dos alertas da Comissão foi para a necessidade de pesquisas com análises multidisciplinares sobre as causas e os fatores de risco da violência feminina, a fim de promover a conscientização e o desenvolvimento de políticas públicas (WORLD

HEALTH ORGANIZATION, 2013).

De fato, no contexto internacional, a pesquisa acerca da violência contra a mulher tem seguido tal recomendação e envolve, primordialmente, a descrição da dimensão do problema; tendo como objeto de estudo a identificação de fatores de risco, incluindo variáveis demográficas e interpessoais; e o desenvolvimento e a avaliação de estratégias de prevenção e intervenção (KAUKINEN *et. al.*, 2017). No entanto, no Brasil, o tema só ganhou mais notoriedade nas pesquisas nacionais, a partir de 2006, após a criação da Lei 11.340/2006, popularmente conhecida como Lei Maria da Penha (SILVA; OLIVEIRA, 2015).

Os primeiros estudos acerca do tema se limitavam à análise de denúncias de casos de violência contra a mulher, a partir do mapeamento das queixas e dos atores envolvidos (SANTOS; IZUMINO, 2014). A partir dos anos 2000, um estudo sobre a produção brasileira acerca da violência, mostrou que as pesquisas que tratavam da temática da violência contra a mulher abordavam, em geral, as concepções hegemônicas de gênero, a violência familiar e a violência durante a gestação e o parto (PEREIRA *et. al.*, 2010). Durante os anos de 2003 e 2007, Frank, Coelho e Boing (2010) identificaram 176 artigos com foco na violência de parceiros íntimos, entre eles, a maioria foi publicado em revistas das ciências médicas, com autoria feminina, enfoque quantitativo e realizado em domicílios ou serviços de saúde.

Especificamente acerca da violência contra a mulher, foi encontrada somente uma revisão sistemática realizada a partir de artigos indexados na Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), considerando as produções científicas publicadas entre 2009 a 2013 (SILVA; OLIVEIRA, 2015). Os autores identificaram uma tendência nacional para estudos com foco na vítima, qualitativos e que utilizavam a análise de conteúdo.

Entre os estudos mencionados, é possível perceber algumas semelhanças como: a presença da enfermagem como a área que mais produziu conhecimento acerca da temática; e a falta de estudos que contemplem o perfil e a perspectiva do agressor. Além disso, Duarte, Fonseca e Pena (2015) apontaram que entre os estudos até 2012, percebe-se uma dificuldade no acesso às estimativas reais acerca da violência contra a mulher, o que limita a mensuração e conscientização acerca do problema. Os autores apontam que as deficiências nos sistemas de informações e que a subnotificação são os principais fatores associados a essa dificuldade.

Diante do exposto, conhecer a produção científica acerca do tema pode contribuir para uma maior visibilidade do problema, bem como para ampliar a fundamentação e o planejamento de políticas públicas. A veiculação resumida das tendências da pesquisa na área também pode ajudar na identificação de possíveis avanços e lacunas na literatura. Assim, torna-se importante investigar qual o panorama atual da pesquisa científica acerca da violência contra a mulher no Brasil. O presente estudo teve como objetivo caracterizar a produção científica brasileira acerca da violência contra a mulher, entre 2014 e 2018. O perfil das pesquisas continua o mesmo daquele encontrado entre 2009 e 2013? As temáticas mudaram? Os estudos buscaram preencher as lacunas

existentes? No que os estudos avançaram? Essas são algumas das perguntas que o presente estudo buscou responder.

## 2 | MÉTODO

### 2.1 Corpus

O corpus textual foi composto por 117 resumos de artigos científicos recuperados da base de dados BVS – Biblioteca Virtual de Saúde – e Scielo – *Scientific Electronic Library Online* – por meio do descritor “violência contra a mulher”. Para ser incluso no corpus o artigo deveria contemplar alguns critérios: ter sido publicado nos últimos cinco anos, abrangendo um intervalo de publicações de 2014 a 2018, estar publicado em uma revista brasileira, ter o seu resumo em português e abarcar a temática de forma adequada. A busca inicial apontou a existência de 127 resultados, após a avaliação com base nos critérios pré-estabelecidos, reduziu-se para um total de 119 artigos, dos quais foram excluídos dois artigos, pois um deles contava com uma amostra da Angola e o outro era referente à violência contra crianças, totalizando, assim, o aproveitamento de 117 artigos para o corpus.

### 2.2 Análise do corpus

Os dados foram analisados por meio do software IRAMUTEQ (*Interface de R pour analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*, versão 0.7), software gratuito e de fonte aberta desenvolvido por Pierre Ratinaud (RATINAUD; MARCHAND, 2012). O programa utiliza a estrutura do software R ([www.r-project.org](http://www.r-project.org)) para realização dos cálculos estatísticos (LAHLOU, 2012).

O IRAMUTEQ permite realizar análises quantitativas e qualitativas de dados textuais por meio de lexicografia (frequência e estatística básicas) (CAMARGO; JUSTO, 2013). Optou-se no presente estudo por realizar uma Análise de Similitude e uma análise de Classificação Hierárquica Descendente. A Análise de Similitude é baseada na teoria dos grafos (MARCHAND; RATINAUD, 2012) e permite identificar coocorrências entre as palavras, seu resultado apresenta indicações da conexão entre as palavras, contribuindo para a identificação da estrutura do *corpus* textual com base tanto em semelhanças quanto em especificidades em função de uma variável descritiva. A análise de Classificação Hierárquica Descendente (CHD) realiza uma análise sobre os segmentos de texto, ideal para respostas longas. A análise em questão foi escolhida dada sua capacidade de definir classes de correspondência entre as listas de vocábulos de formas reduzidas ativas (LOUBÈRE, 2014).

### 3 | RESULTADOS

Os 117 resumos que compuseram o corpus inicial foram analisados, sendo transformados em 374 segmentos de texto, com 19.013 ocorrências, 2.566 formas e 1.234 hapax (palavras que aparecem uma única vez no corpus), gerando uma média de 163,91 ocorrências por texto.

#### 3.1 Análise de similitude

Por meio da análise de similitude, foi possível analisar a conexão entre as palavras do corpus, observando-se uma estrutura que diferencia as partes comuns e específicas das palavras, agrupando-as em comunidades marcadas por cores, o resultado pode ser visto na Figura 1.

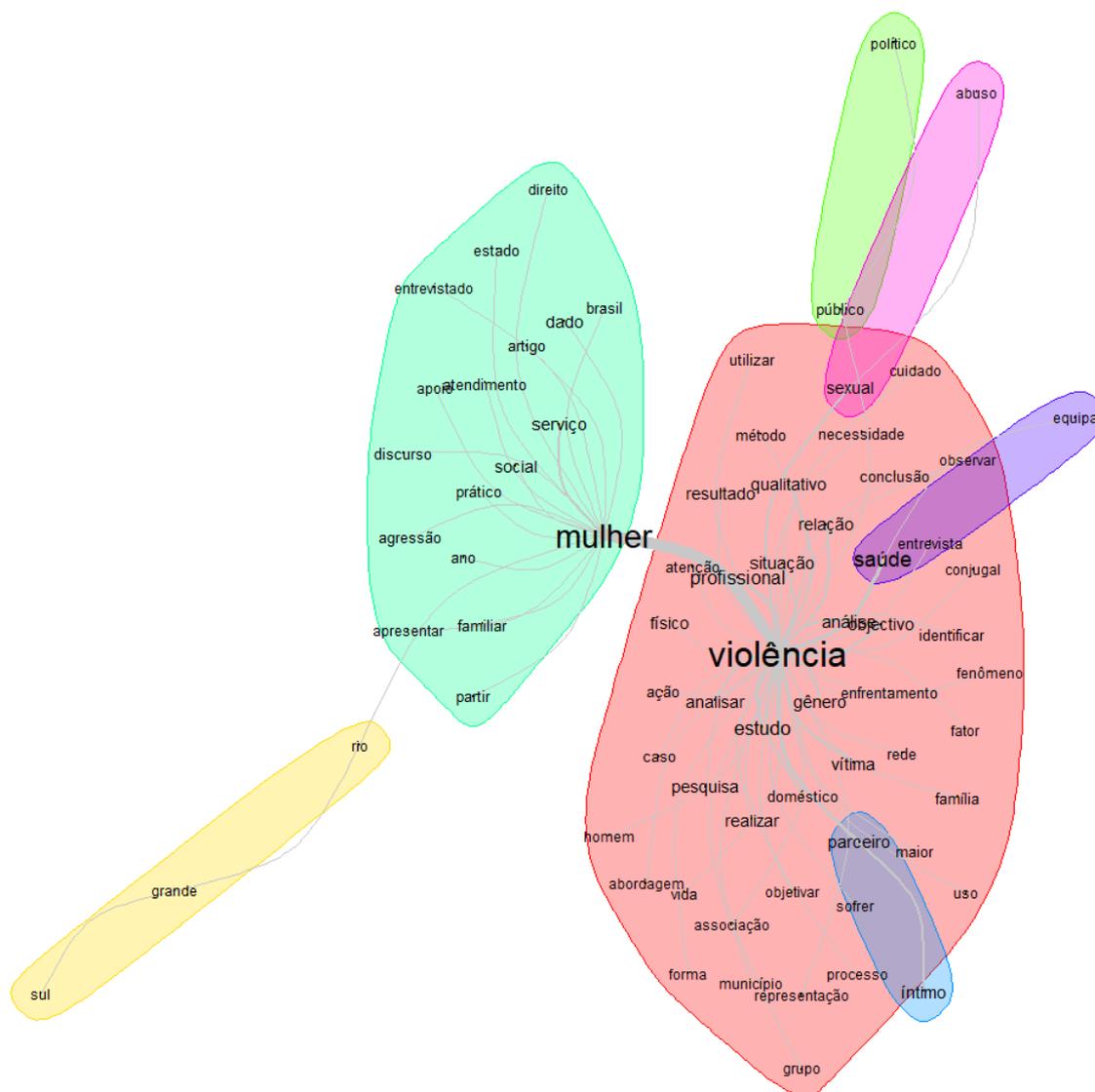


Figura 1. Análise de similitude para o corpus “violência contra a mulher”.

Pode-se observar a posição central ocupada pelos verbetes “violência” e “mulher”,

a estes estão os elementos organizadores “parceiro”, “saúde”, “sexual”, “público” e “rio”. Dentro da comunidade do elemento organizador “parceiro” e da “sexual”, podemos encontrar a palavra “íntimo” e “abuso”, respectivamente, retratando, inicialmente, o agrupamento referente ao principal agressor identificado na temática da violência contra a mulher, e, em segundo lugar, o tipo de abuso sofrido. Já na comunidade do elemento organizador “saúde”, encontrou-se palavras como: “entrevista”, “observar” e “equipa”; agrupando, assim, as palavras referentes ao auxílio recebido pelas vítimas pelos dispositivos de saúde e a forma de avaliação dessa violência: técnicas de entrevista e observação. Dentro da comunidade do elemento organizador “rio”, encontrou-se as palavras: “grande” e “sul”, referente ao principal local de estudo da temática no Brasil. Por fim, dentro da comunidade do elemento organizador “público”, seguiu-se a palavra “político”, demonstrando a associação entre as duas esferas.

### 3.2 Classificação Hierárquica Descendente (CHD)

Para a presente análise, o *software* considerou 404 segmentos de texto para a classificação, com 2.566 de palavras lematizadas, 2.254 formas ativas, 22 formas suplementares, com média de 35,67 formas por segmento de texto, sendo considerado 75,80% dos segmentos de texto para a análise, satisfazendo o critério mínimo apontado pela literatura de 75% de aproveitamento do corpus (CAMARGO; JUSTO, 2016). A análise hierárquica descendente obteve a seguinte distribuição de classes: a classe 2, a qual obteve um aproveitamento do corpus de 18,32% engloba a classe 3 e 1, as quais apresentaram um aproveitamento de 23,3% e 20,1%, respectivamente; e a classe 5 e 4, as quais se separaram inicialmente das outras classes e são interligadas entre si, ocorrendo um aproveitamento de 21,5% na classe 5 e um de 16,8% na classe 4. Frente a isso, observa-se uma divisão do corpus em cinco classes, observadas na Figura 2.

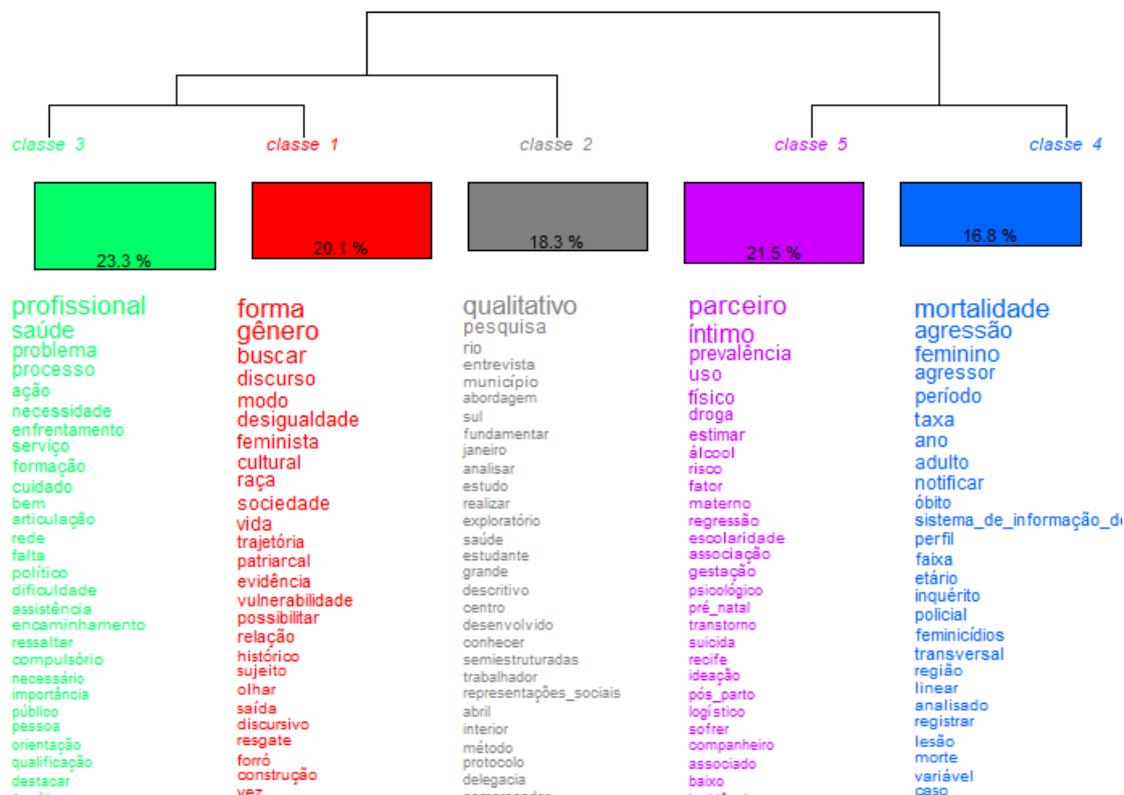


Figura 2. Dendograma de classes para o corpus “violência contra a mulher”, compostas pelas formas ativas mais frequentes nos artigos da temática.

Cada classe resultante pela CHD é composta pelas palavras mais significativas (maior frequência dentro da classe) e pelas respectivas associações com a classe (qui-quadrado), deste modo, a Figura 3 apresenta 15 palavras que melhor caracterizam cada uma das classes.

Classe 3 – Problema da Violência contra a Mulher			Classe 1 – Desigualdade de Gênero			Classe 2 – Metodologia dos Artigos			Classe 5 – Fatores de Risco à Violência			Classe 4 – Caráter Violento Letal Intencional		
94/404 Seg. Texto – 23,27%			81/404 Seg. Texto – 20,05%			74/404 Seg. Texto – 18,32%			87/404 Seg. Texto – 21,53%			68/404 Seg. Texto – 16,83%		
Palavra	Freq.	X <sup>2</sup>	Palavra	Freq.	X <sup>2</sup>	Palavra	Freq.	X <sup>2</sup>	Palavra	Freq.	X <sup>2</sup>	Palavra	Freq.	X <sup>2</sup>
Profissional	43	67,11	Forma	14	39,17	Qualitativo	43	201,92	Parceiro	40	95,78	Mortalidade	14	71,66
Saúde	47	50,32	Gênero	29	37,90	Pesquisa	28	82,51	Intimo	38	87,98	Agressão	19	59,25
Problema	13	39,34	Buscar	9	26,91	Rio	19	63,15	Prevalência	17	59,27	Feminino	12	49,16
Processo	14	31,35	Discurso	11	24,65	Entrevista	14	53,30	Uso	14	47,53	Agressor	13	45,09
Ação	18	28,35	Modo	6	24,29	Município	15	35,86	Físico	25	44,09	Período	11	39,49
Necessidade	18	28,35	Desigualdade	7	23,16	Abordagem	13	33,45	Droga	12	39,82	Taxa	9	39,21
Enfrentamento	18	28,35	Feminista	5	20,19	Sul	12	32,41	Estimar	10	37,36	Ano	18	38,57
Serviço	25	28,09	Cultural	5	20,19	Fundamental	7	31,77	Alcool	9	28,45	Adulto	9	34,11
Formação	8	26,92	Raça	5	20,19	Janeiro	8	30,64	Risco	11	27,92	Notificar	6	30,09
Cuidado	13	25,29	Sociedade	7	19,14	Analisar	23	29,23	Fator	14	26,70	Obito	5	25,02
Bem	8	22,20	Vida	12	19,01	Estudo	34	27,66	Materno	7	25,96	Perfil	5	25,02
Articulação	8	22,20	Trajetória	4	16,11	Realizar	21	27,20	Regressão	11	24,74	Etário	5	25,02
Rede	15	20,14	Patriarcal	4	16,11	Exploratório	8	26,08	Escolaridade	9	24,32	Inquerito	7	24,42
Falta	7	18,86	Evidência	4	16,11	Saúde	33	23,80	Associação	12	22,71	Pericial	7	24,42
Político	10	18,84	Vulnerabilidade	6	15,37	Estudante	5	22,58	Gestação	6	22,19	Feminicídio	6	24,14

Figura 3. Dendograma de classes com os vocábulos mais significativos para o corpus “violência contra a mulher” dividido por classe.

A classe 3, denominada “O Problema da Violência contra a mulher”, representa 23,03% dos segmentos de texto, e as palavras que melhor se relacionam a esta classe fazem menção à problemática da violência enquanto um problema de saúde que

demanda enfrentamento e suporte. Na Tabela 1, estão descritos os seguimentos de textos mais representativos desta classe, com base na média dos  $X^2$  das formas ativas em cada segmento de texto.

$X^2$	Segmento de Texto
47,73	destarte se percebe a <b>necessidade</b> de <b>profissionais</b> capacitados para captar o invisível no visível a fim de cuidar desses corpos na sua multidimensionalidade
34,44	a violência contra a mulher constitui um importante <b>problema</b> de <b>saúde pública</b> no brasil e no mundo
33,73	na etapa qualitativa as <b>dificuldades</b> mais referidas foram o tamanho da <b>ficha</b> os <b>problemas</b> para se obter as informações da mulher e a <b>dificuldade</b> do <b>profissional</b> em obter essas informações
32,04	se concluiu que o maior entrave advém do próprio <b>profissional</b> de <b>saúde</b> e envolve fatores que variam desde <b>formação</b> inadequada até a ocorrência de conflitos morais e <b>éticos</b> que culminam na culpabilização e responsabilização das vítimas pela <b>situação</b> de violência em que se encontram
31,67	conclui que há imediata <b>necessidade</b> de se desenvolver as competências dos <b>profissionais</b> e modificar os <b>processos</b> de trabalho para o <b>enfrentamento</b> da violência doméstica prioritariamente nas adolescentes <b>grávidas</b> vítimas de violência
27,04	se <b>ressalta</b> a <b>necessidade</b> de <b>implementação</b> de <b>ações</b> dos <b>serviços</b> de <b>saúde</b> no <b>enfrentamento</b> da violência considerando essas representações

Tabela 1. Segmentos de texto mais representativos da Classe 3

Nota: Nesta tabela estão contidos apenas os 3 segmentos de texto com os maiores  $X^2$

Entre os artigos que melhor se relacionam com esta classe destacam-se: Fragmentos de Corporeidades Femininas Vítimas de Violência Conjugal (FERRAZ; LABRONICI, 2015,  $\chi^2 = 47,73$ ,  $p \leq 0,0001$ ); Violência de gênero: comparação da mortalidade por agressão em mulheres com e sem notificação prévia de violência (BARUFALDI *et al.*, 2018,  $\chi^2 = 34,44$ ,  $p \leq 0,0001$ ).

A classe 1, denominada “Desigualdade de Gênero”, representa 21,05% dos segmentos de texto, e as palavras que melhor se relacionam a esta classe fazem menção à desigualdade de gênero e às questões sociais envolvidas na formação e manutenção de tal desigualdade. Na Tabela 2, estão descritos os seguimentos de textos mais representativos desta classe, com base na média dos  $X^2$  das formas ativas em cada segmento de texto.

$X^2$	Segmento de Texto
39,17	se destaca a <b>forma</b> física por meio da força sendo os órgãos genitais e a cabeça as regiões mais afetadas
21,90	pelos estudos contemporâneos de <b>gênero</b> joan scott heleith saffioti karin smigay e pelos estudos de <b>raça</b> e <b>cor</b> florestan fernandes lilia schwarcz

20,76	a <b>violência</b> contra a mulher é um debate antigo e possui reivindicações de mulheres de <b>forma</b> organizada há mais de um século, porém sua introdução como importante tema na agenda internacional foi recente e dependeu de um grande esforço de grupos de mulheres
19,58	feminicídios são assassinatos de mulheres decorrentes das <b>desigualdades</b> de <b>gênero</b> e representam a <b>forma</b> mais extrema da <b>violência</b> contra a mulher o <b>referencial</b> teórico metodológico utilizado neste estudo foi a teoria do patriarcado e a análise <b>crítica</b> do <b>discurso</b>
18,84	conclusão o estudo comprovou a <b>evidência</b> de associação entre a <b>violência</b> doméstica contra a mulher e qualidade de <b>vida</b> situação que reafirma a importância de construir políticas públicas com enfoque na emancipação de <b>gênero</b>
18,69	conhecer as ações de cuidar de mulheres em situação de <b>violência</b> por enfermeiras em serviços de urgência e emergência e analisar as ações que <b>busquem</b> o empoderamento de mulheres para a <b>equidade</b> de <b>gênero</b>

Tabela 2. Segmentos de texto mais representativos da Classe 1

Nota: Nesta tabela estão contidos apenas os 3 segmentos de texto com os maiores  $X^2$

Entre os artigos que melhor se relacionam com esta classe pode-se destacar: Características epidemiológicas da violência contra a mulher no Distrito Federal, 2009 a 2012 (SILVA; OLIVEIRA, 2016,  $\chi^2 = 39,17$ ,  $p \leq 0,0001$ ); Articulações entre gênero e raça/cor em situações de violência de gênero (SILVEIRA; NARDI; SPINDLER, 2014,  $\chi^2 = 21,90$ ,  $p \leq 0,0001$ ).

A classe 2, denominada “Metodologia dos Artigos”, representa 18,32% dos segmentos de texto, e as palavras que melhor se relacionam a esta classe fazem menção à metodologia utilizada nos artigos selecionados, dos quais foram retirados os resumos que compuseram o corpus analisado. Na Tabela 3, estão descritos os seguimentos de textos mais representativos desta classe, com base na média dos  $X^2$  das formas ativas em cada segmento de texto.

$X^2$	Segmento de Texto
75,14	a <b>partir</b> da <b>pesquisa qualitativa</b> os resultados evidenciaram a invisibilidade da violência no serviço e o desconhecimento da <b>categoria</b> gênero e da sua complexidade
56,57	este <b>artigo</b> discute os <b>dados qualitativos</b> da <b>pesquisa</b> violência doméstica perpetrada contra a <b>mulher</b> no <b>município</b> de montes claros um recorte possível financiado pelo cnpq e pela fapemig
42,60	<b>objetivo compreender</b> repercussões do abuso sexual na vida adulta de <b>mulheres</b> abusadas sexualmente na infância <b>método pesquisa qualitativa desenvolvida</b> com nove <b>mulheres</b> em um centro de referência da mulher na <b>região</b> do semiárido do estado de pernambuco <b>brasil</b> através de <b>entrevistas</b> não estruturadas
41,90	<b>apreender</b> as motivações da ação da <b>enfermeira</b> ao cuidar de <b>mulheres</b> em <b>situação</b> de violência <b>métodos pesquisa qualitativa fundamentada</b> na fenomenologia sociológica de alfred schutz <b>realizaram</b> dez <b>entrevistas</b> com <b>enfermeiras</b> que haviam cuidado dessas <b>mulheres</b> em um <b>hospitale</b>
40,97	este <b>artigo</b> reflete sobre as facilidades e dificuldades no enfrentamento ao tráfico sexual de <b>mulheres</b> se <b>trata</b> de um <b>estudo exploratório</b> de natureza <b>qualitativa</b> se entrevistaram representantes de instituições governamentais e não governamentais do <b>brasil</b> e de Portugal

40,55	<i>a metodologia se <b>deu</b> numa <b>abordagem qualitativa</b> que utilizou uma pesquisa documental para <b>coleta de dados</b> extraídos de diários de campo feitos a <b>partir dos grupos</b> de discussões sobre conceitos importantes como <b>gênero papéis e violência de gênero</b> durante os anos de 2013 e 2014</i>
-------	--

Tabela 3. Segmentos de texto mais representativos da Classe 2

Nota: Nesta tabela estão contidos apenas os 3 segmentos de texto com os maiores X<sup>2</sup>

Entre os artigos que melhor se relacionam com esta classe pode-se destacar: O objeto, a finalidade e os instrumentos do processo de trabalho em saúde na atenção à violência de gênero em um serviço de atenção básica (ALMEIDA; SILVA; MACHADO, 2014,  $\chi^2 = 75,14$ ,  $p \leq 0,0001$ ); Várias Marias: efeitos da Lei Maria da Penha nas delegacias (ROMAGNOLI, 2015,  $\chi^2 = 56,57$ ,  $p \leq 0,0001$ ).

A classe 5, denominada “Fatores de Risco à Violência”, representa 21,53% dos segmentos de texto, e as palavras que melhor se relacionam a esta classe fazem menção a fatores de risco que podem contribuir para um contexto que torne a violência mais suscetível, como uma violência obstétrica contra uma gestante, ou um parceiro íntimo sob efeito de substâncias alcoólicas. Na Tabela 4, estão descritos os seguimentos de textos mais representativos desta classe, com base na média dos X<sup>2</sup> das formas ativas em cada segmento de texto.

X <sup>2</sup>	Segmento de Texto
52,77	<i>as interligações existentes entre trauma narcisismo e pulsão de morte são abordadas neste estudo por meio da análise do caso clínico de um homem que <b>cometeu violência doméstica</b> contra a sua <b>parceira íntima</b></i>
46,41	<i><b>alta prevalência</b> de <b>violência</b> por <b>parceiro íntimo</b> nessa comunidade especialmente a <b>violência emocional</b> destaca se como relevante achado <b>indicando</b> a necessidade de cuidados na prevenção e saúde geral dessa população</i>
43,01	<i><b>resultados a prevalência</b> da <b>violência</b> pelo <b>parceiro íntimo</b> foi de 24 4 por cento e da prática <b>educativa materna</b> violenta de 93 8 por cento o <b>uso</b> de disciplina não violenta foi referido por 97</i>
42,06	<i><b>resultados a prevalência</b> de <b>uso inadequado</b> do <b>pré_natal</b> foi de 44, 1 por cento e da <b>violência física</b> pelo <b>parceiro íntimo</b> de 25, 6 por cento</i>
41,30	<i>objetivo <b>estimar</b> a <b>prevalência</b> e os <b>fatores associados</b> às <b>violências psicológica física e sexual</b> nas mulheres vítimas de <b>violência</b> perpetrada pelo <b>parceiro íntimo</b> atendidas nos serviços de atenção primária</i>
40,50	<i>a maioria das vítimas era jovem com <b>baixa escolaridade</b> e exercia ocupações pouco valorizadas socialmente elas tinham histórico de <b>violências</b> perpetradas por <b>parceiro íntimo</b> e um quarto delas havia registrado boletim de <b>ocorrência</b> policial</i>

Tabela 4. Segmentos de texto mais representativos da Classe 5

Nota: Nesta tabela estão contidos apenas os 3 segmentos de texto com os maiores X<sup>2</sup>

Estão entre os artigos que melhor se relacionam com esta classe: Aprisionamento psíquico sob uma perspectiva psicanalítica: estudo de caso de um agressor conjugal (STENZEL; LISBOA, 2017,  $\chi^2 = 52,77$ ,  $p \leq 0,0001$ ); Prevalência e fatores associados à

violência por parceiro íntimo em mulheres de uma comunidade em Recife/Pernambuco, Brasil (BARROS *et al.*, 2016,  $\chi^2 = 46,41$ ,  $p \leq 0,0001$ ).

A classe 4, denominada “Caráter Violento Letal Intencional”, representa 16,86% dos segmentos de texto, e as palavras que melhor se relacionam a esta classe fazem menção a aspectos mais associados ao caráter letal da violência contra a mulher e sua relação com à alta taxa de feminicídios no Brasil. Na Tabela 5, estão descritos os seguimentos de textos mais representativos desta classe, com base na média dos  $X^2$  das formas ativas em cada segmento de texto.

$X^2$	Segmento de Texto
30,40	resultados de 1990 a 2015 se observou estabilidade das <b>taxas de mortalidade por homicídios</b> com variação <b>percentual</b> de 0, 9 passando de 28, 3 por 100 mil habitantes em 1990 para 27, 8 por 100 mil em 2015
29,12	no primeiro triênio a <b>taxa média de feminicídio</b> foi de 4, 5 <b>óbitos</b> por 100 mil mulheres e no segundo <b>período</b> foi de 4, 9 por 100 mil <b>pobreza pentecostalismo e mortalidade masculina por agressão</b> estiveram associados aos <b>feminicídios</b>
28,54	<b>trata</b> de um estudo <b>descritivo</b> da <b>mortalidade por agressão</b> em mulheres a partir do linkage de bancos de <b>dados</b>
28,19	o objetivo do estudo foi analisar a <b>tendência</b> temporal da <b>taxa de mortalidade feminina por agressão no brasil regiões e estados no período</b> de 2002 a 2012 estudo <b>ecológico</b> de série temporal com <b>dados secundários</b> de mulheres na <b>faixa etária</b> de 20 a 59 <b>anos</b> mortas por <b>agressão</b>
26,13	o romance a guerra dos bastardos de ana paula maia <b>apresenta</b> um denso painel de violências ficcionais e o fato da sua autoria <b>feminina</b> é relevante para a nossa análise
25,95	as <b>taxas de mortalidade</b> foram <b>analisadas</b> por regressão <b>linear</b> simples estratificadas por <b>região índice</b> de gini e idh se evidenciou no <b>país tendência</b> estável na <b>taxa de mortalidade feminina por agressão</b> com <b>diferenças</b> entre <b>estados e regiões</b>

Tabela 5. Segmentos de texto mais representativos da Classe 4

Nota: Nesta tabela estão contidos apenas os 3 segmentos de texto com os maiores  $X^2$

Mortalidade e anos de vida perdidos por violências interpessoais e autoprovocadas no Brasil e Estados: análise das estimativas do Estudo Carga Global de Doença, 1990 e 2015 (MALTA *et al.*, 2017,  $\chi^2 = 30,40$ ,  $p \leq 0,0001$ ); Feminicídios: estudo em capitais e municípios brasileiros de grande porte populacional (MENEGHEL *et al.*, 2017,  $\chi^2 = 29,12$ ,  $p \leq 0,0001$ ), configuram os dois artigos que melhor se relacionam com esta classe.

## 4 | DISCUSSÃO

O presente artigo teve como objetivo caracterizar a produção científica acerca da violência contra a mulher, no Brasil, de 2014 até março de 2018. Acredita-se que tal objetivo foi cumprido ao se identificar cinco categorias que representam as pesquisas brasileiras atuais acerca do tema, a saber: Desigualdade de gênero; Metodologia dos artigos, O problema da violência contra a mulher; Caráter violento letal intencional e

Fatores de risco à violência.

A primeira classe envolve palavras que mostram que a violência contra a mulher é tratada nos artigos como um reflexo da estrutura sociocultural marcada pela desigualdade de gênero e pelo patriarcalismo. De fato, o conceito de gênero é uma importante categoria de análise ao se considerar as relações entre homens e mulheres e, desde os anos 90, ele ganhou destaque nos estudos acerca da violência contra a mulher, levando, inclusive, ao uso da terminologia “violência de gênero” (SANTOS; IZUMINO, 2014). Além disso, autores clássicos, como Brownmiller (1975) corroboram essa concepção e concebem a violência contra as mulheres como uma representação do poder e da dominação social masculina.

A segunda classe se refere principalmente ao caráter metodológico das pesquisas realizadas no Brasil. As pesquisas mais recentes parecem seguir o mesmo padrão encontrado em uma na revisão anterior (SILVA; OLIVEIRA, 2015) caracterizado pela preferência pelo método qualitativo e pelo uso de entrevistas como ferramenta de obtenção de dados. Nessa classe, foi possível perceber também a prevalência dos estados do Rio Grande do Sul e do Rio de Janeiro, como os principais locais em que os estudos foram realizados. Esse resultado aponta que o conhecimento acerca do tema tem sido construído com amostras específicas de determinados estados, o que dificulta a generalização e o dimensionamento real do problema. Além disso, chama atenção a carência de estudos nos locais que apresentam as taxas mais altas de violência contra a mulher. Por exemplo, a região nordeste apresentou entre os anos de 2003 e 2013, o maior crescimento em termos de homicídio feminino no país; e capitais como Maceió, João Pessoa e Fortaleza obtiveram as taxas mais elevadas de feminicídio no ano de 2013 (WASELFISZ, 2015). No entanto, as realidades de tais localidades parecem ter sido pouco investigadas nos últimos anos.

A despeito do local de estudo, os números elevados de homicídios femininos parecem preocupar os pesquisadores brasileiros, o que pode ser observado na formação da classe 4, a qual descreve o caráter letal da violência contra a mulher como objeto de estudo. Nessa classe, também se destaca a importância do Sistema de Informação de Agravos e Notificação (SINAN) e do Sistema de Informação sobre Mortalidade (SIM) para a captação de dados acerca da temática.

A classe 3, denominada de “O problema da violência contra a mulher”, mostra que essa questão se configura como um grave problema de saúde pública, como indica a Organização Mundial de Saúde (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2013). Além disso, as pesquisas parecem reconhecer a necessidade de uma melhor formação dos profissionais para lidar com as vítimas, bem como uma melhor estrutura dos serviços de saúde para proporcionar um cuidado integral às mulheres vítimas de violência.

A articulação entre os serviços aparece como uma das principais dificuldades apontadas pelos pesquisadores. Com efeito, Meneses *et al.* (2014) apontam que não é necessário apenas a articulação entre os sistemas da rede de saúde para o enfrentamento da violência de gênero, mas uma integração que inclua os serviços

jurídico, policial, de habitação, social, entre outros. Apesar de citar tais necessidades, a produção brasileira carece de estudos voltados para o desenvolvimento e a avaliação de estratégias de prevenção e de intervenção, que se configuram com um dos principais direcionamentos do plano de ação recomendado pela Organização Mundial de Saúde para a erradicação da violência contra mulheres e meninas (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2016).

No entanto, as pesquisas parecem ter avançado no estudo dos fatores de risco, como mostra a classe 5, seguindo a direção de pesquisas internacionais; com a identificação de variáveis demográficas e interpessoais que funcionam como subsídios para as políticas públicas. A classe 5 também indica a tendência para a análise da violência pelo parceiro íntimo e da violência obstétrica. Esse mesmo foco de análise foi observado na revisão realizada por Pereira *et al.* (2010), considerando estudos entre 2003 e 2007.

De modo geral, o presente estudo revelou mais similaridades do que divergências entre os estudos desenvolvidos nos últimos cinco anos e a produção anterior acerca da violência contra a mulher. Não obstante, os resultados possibilitam identificar alguns avanços, dificuldades e lacunas na pesquisa da temática.

Por fim, o presente estudo apresenta algumas limitações. Primeiramente, apesar de contar com extensas bases de dados como a BVS e a Scielo, recomenda-se o aprofundamento da pesquisa, incluindo outras bases de dados como *Redalyc*, *LILACS* e *American Psychological Association* (APA). Foram analisadas apenas publicações em língua portuguesa, o que pode representar um viés do presente estudo. Buscando um maior alcance, alguns pesquisadores preferem publicar em periódicos internacionais, assim, é importante que futuras investigações incluam artigos em outras línguas como inglês e espanhol. A Psicologia representa uma importante disciplina na discussão da temática analisada, dessa forma, traçar um perfil acerca da produção da Psicologia pode contribuir para uma reflexão do papel que a psicologia tem empenhado no enfrentamento da violência de gênero.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R.; SILVA, A. T. M. C.; MACHADO, L. S. O objeto, a finalidade e os instrumentos do processo de trabalho em saúde na atenção à violência de gênero em um serviço de atenção básica. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, v. 18, n. 48, p. 47-60, 2014.

AMNESTY INTERNATIONAL. **Amnesty International report 2017/2018: the state of the world's human rights**. London: Amnesty International Ltd, 2017.

BARROS, E. N. *et al.* Prevalência e fatores associados à violência por parceiro íntimo em mulheres de uma comunidade em Recife/Pernambuco, Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 21, p. 591-598, 2016.

BARUFALDI, L. A. *et al.* Violência de gênero: comparação da mortalidade por agressão em mulheres com e sem notificação prévia de violência. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 22, n. 9, p. 2929-2938, 2018.

- BROWNMILLER, S. **Against Our Will: men, women and rape**. New York: Fawcett Columbine, 1975.
- CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.
- CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M.. **Tutorial para uso do IRAMUTEQ**. 2016. Disponível em: [http://iramuteq.org/documentation/fichiers/Tutorial%20IRaMuTeQ%20em%20portugues\\_17.03.2016.pdf](http://iramuteq.org/documentation/fichiers/Tutorial%20IRaMuTeQ%20em%20portugues_17.03.2016.pdf). Acesso em: 08 de setembro de 2018.
- DUARTE, M.; FONSECA, R.; SOUZA, V. Gênero e violência contra a mulher na literatura de enfermagem: uma revisão. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 68, n. 2, 2015.
- FRANK, S.; COELHO, E.; BOING, A. Perfil dos estudos sobre violência contra a mulher por parceiro íntimo: 2003 a 2007. **Revista Panamericana de Salud Pública**, v. 27, p. 376-381, 2010.
- FERRAZ, M. I. R.; LABRONICI, L. M. Fragments of female corporeality in victims of domestic violence: a phenomenological approach. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 24, n. 3, p. 842-849, 2015.
- FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Visível e invisível: a vitimização de mulheres no Brasil**. Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2017/03/relatorio-pesquisa-vs4.pdf>. Acesso em: 08 de janeiro de 2019.
- KAUKINEN, C. *et al.* The Direction of Violence Against Women Research and Evaluation. **Women & Criminal Justice**, p. 1-23, 2017.
- LAHLOU, S. Text mining methods: an answer to Chartier and Meunier. **Papers on Social Representations**, v. 20, n. 38, p. 1-7, 2001.
- LOUBÈRE, L; RATINAUD, P. **Documentation IRaMuTeQ 0.6 alpha 3 version 0.1**. Toulouse, França, 2014. Disponível em: [http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/documentation\\_19\\_02\\_2014.pdf](http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/documentation_19_02_2014.pdf), 2014. Acesso em: 08 de setembro de 2018.
- MALTA, D. C. *et al.* Mortalidade e anos de vida perdidos por violências interpessoais e autoprovocadas no Brasil e Estados: análise das estimativas do Estudo Carga Global de Doença, 1990 e 2015. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 20, p. 142-156, 2017.
- MARCHAND, P.; RATINAUD, P. L'analyse de similitude appliquée aux corpus textuels: les primaires socialistes pour l'élection présidentielle française (septembre-octobre 2011). **Actes des 11eme Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles. JADT**, p. 687-699, 2012.
- MENEGHEL, S. N. *et al.* Femicídios: estudo em capitais e municípios brasileiros de grande porte populacional. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 22, p. 2963-2970, 2017.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Why Money Matters in Efforts to End Violence Against Women and Girls**. 2016. Disponível em: <http://www.unwomen.org/en/digital-library/publications/2016/11/why-money-matters-in-efforts-to-evaw>. Acesso em 08 de setembro de 2018.
- ROMAGNOLI, R. C. Várias Marias: efeitos da Lei Maria da Penha nas delegacias. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 27, n. 2, p. 114-122, 2015.
- SILVA, L.; OLIVEIRA, M. Violência contra a mulher: revisão sistemática da produção científica nacional no período de 2009 a 2013. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 20, p. 3523-3532, 2015.
- SILVA, L. E. L.; OLIVEIRA, M. L. C. Características epidemiológicas da violência contra a mulher no Distrito Federal, 2009 a 2012. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 25, p. 331-342, 2016.
- SILVEIRA, R.S.; NARDI, H. C.; SPINDLER, G. Articulações entre gênero e raça/cor em situações de

violência de gênero. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 2, 2014.

WAISELFISZ, J. J. **Mapa da violência 2015: homicídio de mulheres no Brasil**. Centro de Estudos Latino Americanos, 2015. Disponível em: [www.mapadaviolencia.org.br](http://www.mapadaviolencia.org.br). Acesso em: 08 de setembro de 2018.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Global and regional estimates of violence against women: prevalence and health effects of intimate partner violence and non-partner sexual violence**. Geneva: World Health Organization, 2013.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Global plan of action to strengthen the role of the health system within a national multisectoral response to address interpersonal violence, in particular against women and girls, and against children**. Geneva: World Health Organization, 2016.

## OLHAR PSICANALÍTICO PARA O TRANSTORNO DE PÂNICO: EXPRESSÃO DE ANGÚSTIA E EVIDÊNCIA DO DESAMPARO

**Amanda da Rocha Camargo**

Departamento de Psicologia, Universidade Estadual de Maringá  
Maringá-PR

**RESUMO:** A presente pesquisa tem como objetivo compreender a etiologia do Transtorno de Pânico para a psicanálise e suas contribuições clínicas para o tratamento. A metodologia utilizada baseia-se em levantamento bibliográfico e análise textual e conceitual, com embasamento teórico em psicanálise. Constatou-se que no ataque de angústia, da neurose de angústia, encontram-se as raízes freudianas da descrição do transtorno de pânico. Em ambos os casos, se confere um estatuto psicopatológico central aos ataques repentinos da mais intensa angústia. O ponto de partida para o sofrimento do sujeito acometido por crises de pânico é o encontro súbito com a dimensão de falta de garantias ante o possível. Além disso, o pânico representa um esforço de pré-simbolização, visto que instaura uma espécie de experiência antecipada do morrer. Na contemporaneidade ocorre a fragmentação da subjetividade e o eu assume posição privilegiada. Dessa forma, é possível pensar o pânico como uma resposta psíquica frente à desilusão provocada pela perda de um ideal protetor. Nesta perspectiva,

o pânico é o resultado de uma expressão máxima de angústia e uma evidência clínica do desamparo. Em relação ao tratamento na clínica psicanalítica, é necessário um longo período de “manejo analítico” que ajude a despertar no indivíduo a ideia de que ele tem algo a ver com o seu sofrimento e que o ajude a encontrar possibilidades de simbolização. Esta pesquisa contribuiu para ampliar o debate do Transtorno de pânico para além das concepções biologizantes e empíricas da psiquiatria contemporânea e definir um campo próprio à psicanálise.

**PALAVRAS-CHAVE:** Psicanálise. Neurose de angústia. Transtorno de pânico. Desamparo.

### 1 | INTRODUÇÃO

As transformações psicossociais, que ocorreram na contemporaneidade, trouxeram como resultado, um aumento de diagnóstico de transtorno do pânico e vem chamando a atenção de vários setores estudiosos do assunto. Dessa forma, nossa pesquisa de iniciação científica, surgiu com o intuito de compreender sobre essa temática tão discutida nos dias de hoje, que é o Transtorno de pânico. Assim definiu-se o objetivo geral da pesquisa que é: compreender a etiologia do Transtorno de Pânico para a psicanálise e suas contribuições clínicas para

o tratamento. Quanto à metodologia utilizada, a pesquisa baseia-se em levantamento bibliográfico e análise textual e conceitual, com embasamento teórico em psicanálise.

Conforme Pereira (1999), na psicanálise, constatamos que a referência ao pânico surge frequentemente na elaboração de certos problemas teórico-clínicos específicos, tais como o do estatuto do corpo e do “primitivo” nos fenômenos de angústia, o da incidência do estado de dependência originária do bebê na vida psíquica ulterior, o da irrepresentabilidade da própria morte no inconsciente e o das temporalidades particulares em jogo nas diferentes formas de estados ansiosos. Portanto tratar psicanaliticamente do pânico corresponde a interrogar os próprios fundamentos da teoria psicanalítica da angústia.

Neste artigo abordamos sobre a criação do “transtorno de pânico”, fizemos um estudo sobre a noção de “desamparo” no pensamento freudiano, e nos debruçamos sobre a relação entre o desamparo e a clínica psicanalítica dos ataques de pânico. Assim, concluímos que o estudo da noção de desamparo, apresentado na obra de Freud, é fundamental para compreender o problema psicopatológico do pânico e situá-lo num registro propriamente metapsicológico.

Procuramos compreender e explicitar os elementos que podem contribuir para a alta ocorrência dos ataques de pânico na contemporaneidade, pois, para além da classificação médica do DSM V, é necessário um olhar mais amplo sobre o pânico, entendendo esse transtorno ao considerar a sociedade e a história do indivíduo acometido por tais sintomas, sem tratá-lo isoladamente. É preciso levar em consideração o momento da sociedade atual, as mudanças que se iniciaram com o advento da sociedade moderna, a qual, segundo Santos (2009), imerge em um individualismo crescente que possibilita o desamparo.

Por fim, demonstramos o papel e as contribuições da clínica psicanalítica para o tratamento dos quadros de transtorno de pânico. A psiquiatria refere-se ao Transtorno de pânico como um conjunto de sinais e sintomas. A psicanálise, no entanto, busca compreender as causas dos fenômenos. Diferentemente da psiquiatria organicista, a terapêutica psicanalítica traz à tona a subjetividade desse sujeito acometido pelos ataques de pânico e permite que o indivíduo elabore um saber sobre si próprio a partir do que é falado por ele mesmo e dessa forma, construa um novo modo de relação com aquilo que o afeta e se apresenta pela via da angústia.

## **2 | A NOÇÃO DE ANGÚSTIA E DESAMPARO E A QUESTÃO PSICOPATOLÓGICA DO PÂNICO**

Conhecer sobre o conceito de angústia é fundamental para compreender as psicopatologias atuais, por isso é necessário abordar os principais destinos que a problemática da angústia conheceu nas variadas etapas da elaboração teórica do pensamento psicanalítico de Freud. Nos escritos iniciais, ou seja, entre 1892 e 1899,

Freud aborda simultaneamente dois destinos diferentes da angústia, a qual, no contexto das neuroses atuais, particularmente, da neurose de angústia inscreve-se no corpo, e no contexto das psiconeuroses de defesa, sem deixar de ser inscrita no corpo, inscreve-se também no registro do psiquismo. (ROCHA, 2000)

Segundo Rocha (2000), de início, Freud já tinha se deparado com a angústia das histéricas, antes de se descobrir a neurose de angústia. Mas, a angústia tem um impacto particular na clínica, quando é inscrita no corpo, sem possibilidade de ser introduzida na ordem da representação devido à falta de elaboração psíquica. Assim, as neuroses atuais, tendo como causa etiológica uma disfunção atual da sexualidade e uma sintomatologia somática, não podiam ser objeto da pesquisa psicanalítica. Por isso, a primeira teoria freudiana da angústia é dividida em dois tempos: no primeiro, a angústia inscreve-se no corpo, e, no segundo, continua ser inscrita no corpo, mas dessa vez, inscreve-se também no psiquismo.

Em outra etapa, de acordo com Rocha (2000), Freud estuda a angústia no contexto mais amplo das primeiras sistematizações teóricas de sua teoria, de modo especial, da primeira tópica e da primeira teoria das pulsões, e no contexto do estudo metapsicológico do recalque, ele realiza uma abordagem da angústia inscrita no psiquismo, relacionando-a com as moções pulsionais recalçadas. Assim, como transformação da libido recalçada, a angústia representa, nesse momento, a expressão de distúrbios psíquicos relacionados com as psiconeuroses de defesa: histeria de angústia, histeria de conversão e as neuroses obsessivas.

No entanto, conforme Rocha (2000), a etapa mais rica da reflexão freudiana sobre a angústia é desenvolvida nos últimos inscritos, ou seja, quando Freud elaborou uma nova tópica, com uma doutrina mais elaborada do ego e das instâncias ideais do ego, e uma doutrina sobre a pulsão de morte. Nesta última fase, Freud modificou sua teoria, deixando de ver a angústia, somente, como uma transformação da libido recalçada, e passou também, a considerá-la um elemento estruturante do existir humano, pois, lhe atribuiu uma função defensiva diante dos perigos ameaçadores da existência.

Freud enfatiza que a angústia se caracteriza por uma experiência individual e concreta, ou seja, ela representa o mais profundo e mais íntimo de nossa singularidade e nos acompanha por toda a vida. Em sua dimensão existencial, a angústia manifesta-se como um sinal de desespero ou apelo, que é dirigido na direção do outro. Sendo um elemento constituinte e estruturante da existência humana, a angústia se manifesta nos registros que estruturam o sujeito humano, ou seja, nos registros do corpo, da alma e do espírito. Para Freud as situações que se encontram nas origens da angústia são: a situação traumática, cujo modelo, por excelência, é a situação de desamparo, fonte protótipa de toda angústia que acompanha o sujeito pelo resto da vida, e, a situação de perigo, que pode ser externo ou interno, e que o ego busca controlar. (ROCHA, 2000)

O termo “ataque de pânico” passa a ter importância para a constituição das concepções contemporâneas sobre a angústia com a introdução da categoria

psiquiátrica de “transtorno de pânico”, em 1980. Os sintomas da neurose de angústia, descritos por Freud em 1895, se assemelham com os sintomas de uma doença, diagnosticada pela psiquiatria americana como “transtorno de pânico”. Em ambos os casos, se conferi um estatuto psicopatológico central aos ataques repentinos e inexplicáveis da mais intensa angústia. Esta sintomatologia comum pode ser resumida em: crises súbitas de ansiedade aparentemente inexplicáveis, como sensação de morte imediata, medo de ficar louco, de perder o controle de si, acompanhados de sintomas físicos intensos e assustadores, como taquicardia, falta de ar, sufocação, opressão torácica, tremores, vertigens. A fase mais aguda do ataque, dura alguns minutos e como consequência o indivíduo sente-se inquieto e muito assustado com o inexplicável terror que acaba de vivenciar. Dessa forma, ele teme que a qualquer momento ocorra uma nova crise, e dessa vez definitiva e fatal. (PEREIRA, 1997a, 1999)

De acordo com Rocha (2000), na neurose de angústia, o que caracteriza os ataques de angústia é a tensão sexual muito intensa que eles possuem sem contar com uma elaboração psíquica adequada. Dessa forma, surge a urgência de ligá-los a uma rede representacional qualquer para que se tornem menos inquietantes.

Mário Eduardo Costa Pereira (1997b) enfatiza o caráter precário e arbitrário dessas representações, tanto nos ataques de angústia como nos ataques de pânico:

Elas parecem ter sido acrescentadas in extremis à lembrança da experiência, como uma tentativa desesperada do sujeito para conseguir uma certa apreensão sobre os acessos, para atribuir-lhes um sentido, ou seja, para restituir ao indivíduo algum modo de controle da situação. (p. 74)

Algo semelhante aconteceria com as pessoas que sofrem o ataque de pânico. Elas também se agarram às sensações corporais vividas durante o ataque como uma tentativa de representar a angústia. (PEREIRA, 1997b)

Sobre o elemento que desencadeia a crise, tanto no ataque de angústia, quanto no ataque de pânico, Mario Eduardo Costa Pereira (1997b, p.77) diz: “é relacionado a acontecimentos de separação brutal de seres muito próximos ou de perturbações em situações que até então representavam segurança e proteção para o sujeito”.

Segundo Rocha (2000), há uma profunda relação entre a ausência de elaboração psíquica da tensão sexual intensa e ameaçadora do ataque de angústia que foge inteiramente ao controle do sujeito e a situação que Freud definiu depois como uma situação de desamparo:

Etimologicamente, a palavra desamparo indica o estado de incompleta incapacidade em que se encontra o sujeito de poder ajudar-se a si mesmo com seus próprios recursos. A situação prototípica do desamparo é a do recém-nascido, mas ela se repete em toda situação de perigo, na qual o sujeito se debate com a possibilidade de falência de sua organização psíquica. É neste contexto que Freud situa o pânico, essa forma extrema de angústia que ele chamou de terror ou pânico. No pânico, o sujeito é invadido por um excesso de angústia que o submerge e paralisa, deixando-o, portanto, desamparado. (p. 67)

De acordo com Pereira (1997b) o transtorno do pânico pode demonstrar uma

tentativa desesperada para representar de algum modo a inominável angústia do desamparo na sua forma extrema que é a angústia da morte e do nada. Quando dominado pelo pânico, ou seja: no sintoma de estar morrendo e de estar se distanciando de si, o sujeito estaria desesperadamente, tentando ligar, de alguma forma, esta angústia traumatizante do desamparo, que ameaça desmoronar sua organização psíquica.

É necessário também, estabelecer uma precisão quanto à relação do pânico ao perigo. Freud mostra que todo perigo é, primordialmente, de natureza pulsional. Em última instância, todo perigo é perigo de esmagamento do eu pela invasão desenfreada de uma quantia incontrolável de pulsão. No entanto, diferentemente da angústia, na qual a emergência do afeto é proporcional à proximidade perigosa do objeto da pulsão, o pânico pode instalar-se como consequência da decadência de algo que garantia imaginariamente a estabilidade do mundo. Assim sendo, ele se origina da confrontação do indivíduo com a possibilidade do perigo, sem contar com nenhum outro tipo de proteção transcendente. Segundo Pereira (1999), a descoberta súbita de que não há garantias absolutas e de que perigos podem realizar-se como situações concretas de desamparo leva o sujeito ao pânico.

O pânico não deve ser concebido como um evento afetivo de pura descarga de energia libidinal. Ele representa, antes de tudo, um esforço de pré-simbolização, ao passo que instaura uma espécie de experiência antecipada do morrer, vivenciada no próprio corpo, como tentativa de eliminar o caráter inapreensível do morrer. De acordo com Pereira (1999), este último constitui para o psíquico uma forma de representação fantasmática do desamparo.

Segundo Pereira (1999), a experiência clínica dos que tratam dos indivíduos acometidos por ataques de pânico confirma a hipótese de que durante as crises o apelo não poderia incidir sobre algum ser humano em particular. Desesperadamente, o sujeito parece se dirigir diretamente a uma instância divina, onipotente e transcendental, que ele supõe ser a única capaz de libertá-lo de sua aterrorizante vivência de estar morrendo.

Em relação ao momento de desencadeamento das crises de pânico, frequentemente o indivíduo relata que levava sua vida de forma satisfatória até então, dificilmente alguém prognosticaria o desenvolvimento de sintomas tão brutais. No entanto, a pesquisa psiquiátrica e a experiência analítica evidenciam alguns eventos marcantes que costumam preceder o início dos sintomas, como a experiência súbita de perda de pessoas ou de laços afetivos importantes, como parentes ou amigos, também podem ser desencadeantes a descoberta ou suspeita de uma doença grave em si mesmo ou de alguém próximo. (PEREIRA, 1999)

Na perspectiva psicanalítica, os eventos que tendem a desencadear as crises de pânico são aqueles que produzem uma significação do tipo: “Realmente não há garantia para nada. Ninguém pode me proteger contra o possível” (PEREIRA, 1999, p. 267). No entanto, dessa revelação não resulta nenhum proveito subjetivo, o sujeito

nada compreende e mergulha no desespero, suplicando para que o protejam, que o aliviem. Ou seja, restam apenas o desespero e esforço desatinado para fazer alguma coisa, e a confluência dessas duas tendências materializa-se no pânico.

Segundo Pereira (1999), os ataques tem uma dupla dimensão. Uma refere-se à vivência renovada da situação traumática de abandono e de exposição aos terrores do mundo, comportando a tentativa de se obter um certo domínio sobre o traumatismo por meio de sua repetição. Isso faz com que o ataque pareça “espontâneo”, tratando-se de um esboço de trabalho de simbolização. O sujeito vivencia em seu corpo o “morrer”, ou a experiência de “ter sido abandonado”, como um esforço extremo de controle de uma experiência insuportável. Por isso durante o ataque ele afirma que “não para de morrer”, embora não esteja morrendo.

A segunda dimensão é a da “assimilação do sintoma no eu”. Conforme Pereira (1999), na perspectiva clínica, este aspecto mostra-se na tendência do sujeito em desenvolver um comportamento dependente e agorafóbico devido aos ataques de pânico. O recolhimento do sujeito demonstra o fantasma de viver numa moradia protegida e isolada dos perigos do mundo. Portanto, o desamparo que deveria permanecer circunscrito ao plano da linguagem, é vivido concretamente no próprio corpo e como terror ante a dimensão do possível.

A experiência de abandono e de desamparo durante a crise de pânico, não se dá simplesmente pelo encontro vazio com a dimensão de falta de garantias, mas com a falta de garantias diante das próprias pulsões sexuais e destrutivas. (PEREIRA, 1999)

### 3 | CAUSAS DO PÂNICO NA CONTEMPORÂNEIDADE

De acordo com Santos (2009), para além da classificação médica do DSM V, é necessário um olhar mais amplo sobre o pânico, entendendo esse transtorno ao considerar a sociedade e a história do indivíduo acometido por tais sintomas, sem tratá-lo isoladamente. É preciso levar em consideração o momento da sociedade atual, a qual imerge em um individualismo crescente que possibilita o desamparo.

Segundo Mácedo (2012), a modernidade é o resultado do projeto iluminista, formado por um conjunto de valores e ideais baseados no racionalismo, no individualismo e no universalismo, e visava a auto emancipação de uma humanidade razoável. Na modernidade ocorreu uma série de transformações sociais, materiais, políticas e intelectuais a partir da emergência e difusão do iluminismo, relacionados ainda com a revolução industrial e as transformações geradas pelo capitalismo.

De acordo com Ribeiro (2009), na era do capitalismo o sujeito é desconsiderado pelas exigências da sociedade consumista e de objetos descartáveis, assim sendo, tudo pode lhe causar angústia, como a magnitude do perigo em comparação com suas próprias forças, e até mesmo o indício de rompimento dos laços emocionais.

No contexto da Modernidade, houve uma valorização do homem detentor de

uma individualidade que se constitui como uma subjetividade privatizada. “A perda de referências coletivas como a religião, a ‘raça’, o ‘povo’, a família, ou uma lei confiável obriga o homem a construir referências internas. Surge o espaço para a experiência da subjetividade privatizada: quem sou eu, como sinto [...]?” (FIGUEIREDO E SANTI, 2006, p 20).

Conforme Birman (2001), a fragmentação da subjetividade ocupa posição fundamental no ocidente, servindo de matéria prima para a constituição de novas subjetividades, que tem o narcisismo como expressão dominante. Nessas modalidades de subjetivação o eu assume posição privilegiada. A “cultura do narcisismo” e a “sociedade do espetáculo” enfatizam a exterioridade e o autocentrismo. O que interessa para o sujeito é a própria imagem, assumindo um lugar exibicionista em que não há mais espaço para as trocas intersubjetivas.

As subjetividades contemporâneas caracterizam-se pelo apagamento da alteridade, em que a tendência é uma redução do homem à dimensão da imagem. Dessa forma, conforme Menezes (2005), as relações sociais são regidas pelo imaginário, constituindo-se uma subjetividade em que há o deslocamento da ordem paterna como referencial central. Com efeito, ocorre uma fragilização dos vínculos sociais, dos laços mútuos e da constituição e permanência dos grupos. No sujeito contemporâneo o padecimento é efeito das subjetividades que tiveram de tecer laços sociais horizontais, confrontando-se, na relação com o outro, com o desamparo e o mal-estar.

De acordo com Menezes (2005), o mal-estar contemporâneo é efeito da desregulamentação e do excesso de liberdade individual, é resultante do excesso pulsional e da fragilidade de simbolização. Dessa forma, tem uma marca essencialmente traumática, o que aponta a vulnerabilidade psíquica do homem contemporâneo. As condições atuais do mal-estar na civilização referem-se ao vazio existencial provocado pela destruição da narrativa. O desamparo do sujeito tornou-se agudo, e o pânico irrompe quando o sujeito se depara com o abismo terrorífico da experiência do vazio.

Birman (2004) formula que o mal-estar contemporâneo se inscreve em três registros psíquicos: do corpo, da ação e do sentimento. Para o autor, é o excesso que está no fundamento do mal-estar contemporâneo. Dessa forma, o psiquismo procura dele se livrar através da ação, para não correr o risco de ficar paralisado pela angústia. Se essa não for descarregada pela ação, o psiquismo tende a se livrar dela pelas vias corpóreas. Com efeito, o pânico é resultante no corpo da incidência do excesso, quando esse não é descarregado pela ação.

De acordo com Birman (2004), o corpo é o registro mais eminente no qual se enuncia o mal-estar. Há sempre alguém se queixando de que o corpo não funciona a contento, e espera-se sempre que algo deve ser feito para que a performance corpórea possa melhorar. Dessa forma, estamos diante de um estresse permanente, produzindo sintomas psicossomáticos. O transtorno de pânico indica que a pregnância assumida hoje pelo registro do corpo revela a falha no mecanismo de angustia-sinal

no psiquismo e a fragilidade simbólica na antecipação do perigo.

Considera-se também que o mal-estar incide no registro da ação. As individualidades contemporâneas ultrapassam um certo limiar, vigente anteriormente, no registro da ação. A hiperatividade se impõe. Frequentemente, o sujeito age sem pensar naquilo que se visa com a ação, de modo que nem sempre sabem dizer o que os leva a agir. As individualidades seriam possuídas pelo excesso, que as impele para a ação, pois esta é a única forma de eliminá-lo. (BIRMAN, 2004)

Conforme Birman (2004), o que estaria em pauta na hierarquia entre os registros do corpo e da ação é a economia do narcisismo. Com efeito, para a preservação desse o eu prefere explodir, para fora, do que implodir, para dentro, mantendo a autoconservação e a homeostasia do prazer. Mas, perante a impossibilidade da explosão a implosão se impõe e coloca em risco a ordem da vida. No pânico nos defrontamos com a ausência das formas psíquicas de simbolização, dessa forma, o excesso implode no organismo.

Em relação ao terceiro registro do mal-estar contemporâneo, o do sentimento, pode-se compreender neste registro a incidência imediata do excesso, que se apresenta como afetação e que se expressa como sentimento. De acordo com Birman (2004), é possível reconhecer como o excesso se transborda no psiquismo como humor e páthos, antes de se deslocar para os registros do corpo e da ação. Ou seja, o excesso é, antes de mais nada, sentimento. Seria o excesso o regulador dos sentimentos. O pânico se inscreve neste contexto, na medida em que a subjetividade fica impotente frente aos acontecimentos irruptivos. Esta é possuída pelo sentimento de horror, o que se impõe é a iminência da morte. O eu incapacitado de agir entre em estado de suspensão, já que como instancia psíquica não consegue mais regular as relações entre o corpo e o mundo. Neste contexto de colapso do psiquismo, se inscreve o estresse, a autoestima se dissolve e o sentimento de segurança psíquica, isto é, de que o eu pode dar conta das relações entre o corpo e o mundo, se esvazia. O terror de se perder se apodera do eu,

Na atualidade, o pânico seria expressão de um modo que o indivíduo encontrou de se organizar na sociedade contemporânea, respondendo aos subsídios que a atual organização social oferece para que ele se sustente para além da cena familiar. O pânico expressa o descompasso entre as exigências do tipo psicológico ideal atual, da exaltação desmesurada do eu e da estetização da existência, e a incapacidade de se cumprir essas exigências. (MENEZES, 2005)

Conforme Mendes e Próchno (2004), essa hipervalorização do corpo, que cresce na contemporaneidade, transforma os homens em servos de sua própria aparência. Na civilização ocidental há um culto exagerado ao corpo, através da mais avançada tecnologia, da medicina genética, da moda, das academias de ginásticas, de produtos de beleza, etc. Tem-se um ideal de beleza do corpo, que deve ser alcançado a qualquer preço. No entanto, algumas pessoas não alcançam o ideal de perfeição, de beleza e obtenção de prazer, que é tão cobrado socialmente. Assim, elas tornam-se

depositárias de angústias e adoecem.

O desamparo é de fundamental importância para o homem moderno. De acordo com Mâcedo (2012), o homem moderno teria a marca do desamparo devido a três traços principais da modernidade: a passagem do holismo para o antropocentrismo, o auto-centramento do sujeito no eu e na consciência e a substituição do discurso teológico pelo discurso da ciência. O mal-estar refere-se ao desamparo no campo social, e para viver, as pessoas necessitam criar possibilidades afetivas para o enfrentamento da condição de desamparo.

Freud (1930 apud MÂCEDO, 2012) afirma que o sofrimento que nos ameaça é devido à: fragilidade de nosso corpo; o poder superior da natureza e as pressões do mundo externo e a inadequação das regras que buscam ajustar os relacionamentos mútuos dos indivíduos. Diante do sofrimento advindo primordialmente destas três fontes, o sujeito utiliza algumas estratégias para lidar com ele, ressaltando-se: o isolamento voluntário; submissão às normas; uso de substâncias tóxicas; tentativa de controlar a nossa vida instintiva (defesas, sintomas); sublimação via trabalho; delírio ou cultivo da ilusão no fanatismo religioso e por fim, amar e ser amado. Mas Freud afirma que infelizmente a civilização não foi capaz de atender aos anseios do ser humano e o programa de tornar-se feliz, imposto pelo princípio do prazer, não pode ser realizado.

Conforme Mâcedo (2012), enquanto Freud deparava-se com uma cultura que limitava o sujeito, impedindo a satisfação das pulsões sexuais e agressivas, hoje a sociedade cultua liberdade individual como valor absoluto e hegemônico, estimulando a frenética busca de prazer, o que resulta em uma experiência de insuficiência e fracasso.

O pânico na contemporaneidade é expressão máxima do ponto que pode chegar o sentimento de desproteção que toma conta das pessoas, e também é expressão radical da submissão masoquista a que o sujeito pode chegar como modo de proteção contra as incertezas da vida. O cenário contemporâneo é muitas vezes de choque e pavor, com cenas de brutalidade, destruição e violência que causam indignação, desilusão e impotência em todos que se posicionam contra a injustiça, degradação e depredação do ser humano. Dessa forma, o pânico coloca a questão: como tornar tolerável a experiência do desamparo em um mundo desamparado? (MENEZES, 2005)

#### **4 | CONTRIBUIÇÕES DA CLÍNICA PSICANALÍTICA PARA O TRATAMENTO DO TRANSTORNO DE PÂNICO**

A experiência da clínica psicanalítica revela que é nitidamente localizável no indivíduo acometido por ataques de pânico o pedido de intervenção de alguém para tranquilizar e, de certo modo, limitar o crescimento pulsional. De acordo com

Pereira (1999), o sujeito tende a estruturar a situação transferencial de modo bastante específico, segundo esta característica. Explicitamente, ele pede um alívio ao analista e a proteção mais concreta possível.

Segundo Besset (2000), o fato de a medicina responder a essa demanda com a proposta de uma cura, obedecendo à lógica de sua vocação, não implica que os psicanalistas devam seguir os mesmos passos, apesar do desafio que essas patologias representam para o clínico.

No entanto, sabe-se que apesar de haver no pânico um olhar do Outro, numa espécie de pantomina do desamparo, o próprio indivíduo parece dele elidido, como ocorre na inibição. Entretanto, é possível tomar o pânico como um sintoma, para além de sua dimensão médica de signo, signo de algo que vai mal. Desta forma, perante alguém tomado pelo pânico, é possível oferecer um sentido para acalmar a angústia e o excesso. “Essa é a aposta da psicanálise: diante do que escapa à palavra, reafirmar sua proposta de trabalho pela via da fala, no campo da linguagem”. (BESSET, 2000, p. 23)

Conforme Soler (1995), a passagem de uma angústia paralisante a uma angústia-sinal demonstra a implicação do sujeito no fenômeno que o faz sofrer. Dessa forma, pode ser possível transformar sua demanda inicial de alívio em uma demanda de interpretação, instalando a estrutura do suposto saber, condição da experiência analítica.

Segundo Besset (2000), quanto à função e ao lugar da angústia no tratamento, trata-se de aplacá-la sem conduzi-la a seu total apaziguamento, pois entende-se que um percurso analítico não pode se fazer com a economia desta dimensão propriamente subjetiva. Ou seja, o propósito deve ser manter a dimensão terapêutica do tratamento psicanalítico, respeitando a especificidade de sua proposta.

Para isso, é necessário ter cuidado para não ocupar uma posição fóbica, de evitação da angústia, na clínica. Nesse contexto, o tratamento do pânico é um exemplo da complexidade de um trabalho na transferência, pois o analista pode passar a ocupar o lugar daquilo diante do qual se recua. Essa posição fóbica pode levar, por precipitação ou excesso de precaução, a recorrer de forma inadequada ao recurso da medicação. “Esse tipo de procedimento revela-se coerente, no entanto, com essa espécie de “projeto de erradicação do sujeito” com o qual se parece a tentativa atual de apagamento da dimensão subjetiva que parece caracterizar a clínica sob substância.” (BESSET, 2000, p. 24)

O conceito de transferência é de grande importância na clínica psicanalítica. Segundo Roudinesco e Plon (1998), transferência é um termo introduzido por Freud e Sandor Ferenczi (entre 1900 e 1909), que designa um processo que constitui o tratamento psicanalítico, no qual os desejos inconscientes do analisando concernentes a objetos externos passam a se repetir, no âmbito da relação analítica, na pessoa do analista, que passa a ser colocado na posição desses diversos objetos. Conforme Laplanche e Pontalis (2004), a transferência é reconhecida como o terreno em que

acontece a problemática de um tratamento psicanalítico, pois são a sua instalação, as suas modalidades, a sua interpretação e sua resolução que caracterizam este.

O Transtorno de pânico exige um quadro analítico muito flexível e sempre em mutação. Observa-se que no início não há uma verdadeira demanda de análise, ou seja, comumente o sujeito recorre ao analista de forma cega e desesperada, como mais um dos diversos recursos que lhe foi sugerido para curar-se da doença. No entanto, ele não percebe qualquer implicação de sua subjetividade no surgimento dos sintomas, ele apenas busca alívio, apoio e cura. Por isso é necessário um longo período de “manejo analítico” para ajudar a despertar no indivíduo uma intuição de que ele tem algo a ver com o que está padecendo e que isso pode ter algum sentido que poderá ser elucidado por meio de sua fala dirigida ao analista. (PEREIRA, 1999)

Segundo Pereira (1999), no início da análise, o indivíduo acometido por ataques de pânico, recorre ao analista, supondo que este é capaz de solucionar efetivamente seu desamparo. Por isso uma intervenção precipitada do analista no sentido de significar precocemente que ele não pode ocupar o papel de onipotência e reasseguramento demandado pelo cliente, pode simplesmente ocasionar à ruptura desesperançada da transferência. Essa demanda só deve ser problematizada depois de um certo percurso no processo analítico, quando um mínimo de transferência positiva permita uma fala menos desesperada.

Portanto, o analista deve adotar uma postura discretamente ambígua, que não reforce no indivíduo suas expectativas de reasseguramento divino, e que também não desiludam brutalmente suas esperanças. “De certa maneira, a análise consistirá na permissão de que se instale uma transferência inicial em torno de um fiador mágico e, subsequentemente, um longo e por vezes sofrido processo de desilusão.” (PEREIRA, 1999, p. 276)

O analista, antes de mais nada, deve abster-se de seu “desejo de curar”. Segundo Besset (2000), esta é uma condição para a instauração de qualquer tratamento analítico. Fazer falar o sujeito, por meio da associação dita livre, supõe uma proposta que se inscreva para além do atendimento à demanda estrita de alívio rápido, e mesmo de cura de um sofrimento. Assim, ele poderá levar o sujeito a elaborar um saber sobre si por meio do sintoma que o representa o Outro, e a partir disso, construir um novo modo de relação com aquilo que o afeta e se apresenta pela via da angústia. (BESSET, 2000)

De acordo com Besset (2000), a adequação do tratamento psicanalítico depende da referência à concepção do sintoma como substituto, e também, manifestação da angústia. Angústia que demonstra o que há de singular no sujeito, o desejo que o anima e do qual não se trata de abdicar. Nesse contexto, supõe a concepção de um inconsciente estruturado como linguagem, regido pela lógica do significante e ordena a experiência analítica no campo da fala e da linguagem.

Segundo Pereira (1999), os sujeitos acometidos por ataques de pânico mantêm uma relação particular com a medicina. Para eles, as palavras do médico só terão

valor enquanto o mesmo possui um saber absoluto sobre as excitações que invadem seus corpos. Da mesma forma, quanto mais o medicamento representar uma garantia absoluta de cura, que o pânico não mais o atingirá, melhor será a adesão ao tratamento.

Porém após algum tempo, os pacientes parecem perceber que há algo que não se ajusta. Conforme Pereira (1999), de certo modo, o discurso médico traz ao sujeito com pânico um certo alívio por responder de forma assertiva à súplica por garantias e reassseguramento. No entanto, estas garantias podem impedir qualquer possibilidade de subjetivação, por se tratar de um discurso sustentado por uma fortíssima transferência e que exclui a implicação do indivíduo com seu sintoma. Ou seja, nesse caso a ausência de garantias é artificialmente remediada pelo reassseguramento cientificamente autorizado e pela palavra do médico, que passa a possuir a figura de protetor onipotente tão desejado. Dessa forma, instaura-se certas condições complexas, em que o desaparecimento dos sintomas não desvenda as demandas transferências que mantêm o paciente dependente e infantilizado.

Após um certo período o indivíduo começa a perceber que seu bem-estar depende diretamente da medicação e da medicina. Mesmo sem as crises, o paciente tem a sensação de que há algo que ultrapassa o estreito quadro de explicações às quais se agarrou para sobreviver. Nesse sentido, os estados depressivos em pacientes cujos ataques já foram controlados por tratamento exclusivamente medicamentoso podem estar relacionados com essas constatações de que embora não sofram mais com as crises, algo não vai bem. Dessa forma, eles pressentem que a condição de falta de garantias é irremediável que estão fundamentalmente sós perante o futuro, devido a seus próprios desejos e tendências do inconsciente. “A depressão é testemunha do tempo que passa e da forma alienada que desenvolveram para sobreviver.” (PEREIRA, 1999, p. 277)

Segundo Pereira (1999), o psiquiatra pode efetivamente proporcionar um alívio considerável para o sofrimento nessas situações, mas cabe a ele a responsabilidade e a possibilidade de auxiliarem o paciente a se confrontar com a dimensão da verdade subjetiva que se manifesta por meio de suas crises e de seu desamparo. Dessa maneira pode facilitar a própria instauração analítica.

Portanto não se propõe uma abordagem clínica que exclua a psiquiatria ou a medicação, mas deve-se ressaltar o risco que implica a introdução de um discurso ideológico com pretensões de verdade insuperável e que exclua a implicação do sujeito nos seus sintomas, proporcionando um alívio a curto prazo à medida em que acentua a alienação e dependência. (PEREIRA, 1999)

Conclui-se que o tratamento pela palavra, com indivíduos que sofrem de pânico, segundo Pereira (1999), fundamenta-se em três dimensões principais: encontro do sujeito com um gozo até então desconhecido e irreduzível a uma tradução completa pela palavra; produção, na transferência, das determinações históricas e simbólicas desse sintoma através de uma enunciação que possa ser reconhecida pelo sujeito como portadora de uma verdade pessoal; e construção de uma narrativa aberta

que inscreva o sujeito, seu desejo e seu sintoma em um contexto significativo, transformável, que permita um trabalho constante de auto-significação, sem cristalizar-se em nenhuma de suas formulações parciais, as quais devem manter o caráter de construções provisórias.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Descobriu-se que no ataque de angústia, descrito na teoria freudiana da neurose de angústia, encontram-se as raízes freudianas da descrição do transtorno do pânico. Em ambos os casos, se confere um estatuto psicopatológico central aos ataques repentinos e inexplicáveis da mais intensa angústia. Averiguou-se, também que a noção de desamparo é de extrema importância para o desenvolvimento da teoria freudiana sobre a angústia. Para Freud, o desamparo tem o estatuto de uma verdadeira categoria metapsicológica que diz respeito ao horizonte fundamental de falta de garantias para o funcionamento do aparelho psíquico. Dessa forma, o ponto de partida para o sofrimento do sujeito acometido por crises de pânico, é o encontro súbito com a dimensão de falta de garantias ante o possível.

As mudanças que ocorreram com o advento da sociedade moderna contribuíram para o aumento da incidência de casos de Transtorno de pânico. Constatou-se que é o excesso que está no fundamento do mal-estar contemporâneo e o pânico expressa a incidência do excesso no corpo, quando esse não é descarregado pela ação. Destaca-se ainda que o mal-estar contemporâneo refere-se ao desamparo no campo social, visto que a individualidade é a categoria central que define o ideário da modernidade. Nesta perspectiva, o pânico é o resultado de uma expressão máxima de angústia e uma evidência clínica do desamparo.

Em relação à questão do tratamento do transtorno de pânico na clínica psicanalítica, destaca-se que o transtorno de pânico exige um quadro analítico muito flexível e sempre em mutação. É necessário um longo período de “manejo analítico” que ajude a despertar no indivíduo a ideia de que ele tem algo a ver com o seu sofrimento e que o ajude a encontrar possibilidades de simbolização que venham a dar sustentação à angústia vivida.

Pode-se afirmar que esta pesquisa contribuiu para ampliar o debate do Transtorno de pânico para além das concepções biologizantes e empíricas da psiquiatria contemporânea e definir um campo próprio à psicanálise, rompendo com o discurso ideológico que desimplica o sujeito em seu sofrimento. Os objetivos propostos foram alcançados, pois buscamos situar a metapsicologia do pânico a partir da noção de desamparo no discurso freudiano, procuramos exemplificar como a sociedade atual contribui para o aumento da incidência de casos de Transtorno de Pânico e exemplificamos como a clínica psicanalítica pode ajudar no tratamento.

## REFERÊNCIAS

- BESSET, Vera Lopes. **Sobre a fobia e o pânico: o que pode um analista?** 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rlpf/v4n1/1415-4714-rlpf-4-1-0019.pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2018.
- BIRMAN, Joel. Excesso e ruptura de sentido na subjetividade hipermoderna. **Círculo Psicanalítico do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, n. 17, p.175-195, 2004.
- BIRMAN, Joel. **Mal-estar na atualidade**: a psicanálise e as novas formas de subjetivação. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- FIGUEIREDO, L. C. & Santi, P. L. R. **Psicologia: uma (nova) introdução**. São Paulo: EDUC, 2006.
- MÂCEDO, Kátia Barbosa. O desamparo do indivíduo na modernidade. **Ecos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p.95-107, maio 2012. Disponível em: <<http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/viewFile/742/660>>. Acesso em: 09 dez. 2018.
- MENDES, Elzilaine Domingues; PRÓCHNO, Caio César S. C.. Corpo e novas formas de subjetividade. **Psyche**, São Paulo, v. 8, n. 15, dez. 2004. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-11382004000200009](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-11382004000200009)>. Acesso em: 09 dez. 2018.
- MENEZES, Lucianne Sant'anna de. Pânico e desamparo na atualidade. **Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica**, [s.l.], v. 8, n. 2, p.193-202, dez. 2005. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1516-14982005000200003>.
- PEREIRA, Mário Eduardo Costa. “**O pânico e os fins da psicanálise: a noção de desamparo no pensamento de Lacan**”. *Percurso* n. 19. 2, 1997a.
- PEREIRA, Mário Eduardo Costa. **Pânico** – contribuição à psicopatologia dos ataques de pânico. : São Paulo: Lemos Editorial, 1997b.
- PEREIRA, Mário Eduardo Costa. **Pânico e desamparo**. São Paulo: Escuta, 1999.
- RIBEIRO, Maria Mazzarello Cotta. **Neurose de angústia e transtorno de pânico**. 2009. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-73952009000200005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-73952009000200005)>. Acesso em: 5 nov. 2017.
- ROCHA, Zeferino. **Os destinos da angústia na psicanálise freudiana**. São Paulo: Escuta, 2000.
- ROUDINESCO, E., & PLON, M. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- SANTOS, L. O. **Transtornos de pânico: sua aparição na sociedade do risco**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.
- SOLER, C. Interpretação: as respostas do analista. **Opção Lacaniana**, no 13, ago. 1995, pp. 20-38.
- LAPLANCHE, J. e PONTALIS, J. B. **Vocabulário de Psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

## TRANSTORNO OBSESSIVO-COMPULSIVO: ASPECTOS GENÉTICOS E O TRATAMENTO COM BASE NA TERAPIA COGNITIVO-COMPORTAMENTAL

### **Jonanthan Costa Araujo**

Centro Universitário Santo Agostinho  
Teresina - Piauí

### **Laíne Kamila Machado Gomes**

Centro Universitário Santo Agostinho  
Teresina - Piauí

### **Simão Neto**

Centro Universitário Santo Agostinho  
Teresina - Piauí

### **Victória Regina Silva Rodrigues**

Centro Universitário Santo Agostinho  
Teresina - Piauí

### **Danilo Camuri Teixeira Lopes**

Centro Universitário Santo Agostinho  
Teresina - Piauí

### **Nelson Jorge Carvalho Batista**

Centro Universitário Santo Agostinho  
Teresina - Piauí

**RESUMO:** O transtorno obsessivo-compulsivo (TOC) é uma disfunção de eventos mentais, como as imagens, pensamentos, ideias e impulsos que são retidas e incontroláveis pelo indivíduo e pelos comportamentos repetitivos. O presente artigo objetiva a identificação dos fatores genéticos, o tratamento do TOC com base na terapia Cognitivo-Comportamental (TCC) e a influência desses aspectos na compreensão do transtorno. Os estudos

avaliados foram decorrentes de uma análise bibliográfica sistemática na Biblioteca Virtual de Saúde (BVS) nas bases de dados: Scielo e CAPES.

**PALAVRAS-CHAVE:** Transtorno Obsessivo-Compulsivo. Genética. Tratamento.

### INTRODUÇÃO

O transtorno obsessivo-compulsivo (TOC) é caracterizado pela presença de obsessões e/ou compulsões (ROSÁRIO; MERCADANTE, 2000). É uma desordem mental, tendo como principal característica crises recorrentes.

Segundo o DSM-V (2014), o Transtorno Obsessivo-Compulsivo (TOC), caracteriza-se pela presença de obsessões e/ou compulsões. As compulsões são respostas às obsessões, onde o indivíduo apresenta atos mentais ou comportamentos repetitivos e as obsessões podem ser pensamentos, impulsos ou imagens intrusivas e indesejáveis de modo persistente e recorrente não controlável pelo sujeito. Essas repetições insistentes provocam determinados tipos de práticas, marcadas por rituais de comportamentos compulsivos, segue regras e etapas a fim de diminuir os pensamentos recorrentes. Alguns indivíduos com o TOC imaginam que, se caso não seja executado os rituais algo de muito grave poderá acontecer ou

causará algum dano terrível a alguém ou a algo.

Até o presente momento, as causas do TOC não são bem conhecidas. Como os sintomas são heterogêneos, não está claro se constituem um único transtorno ou um grupo de transtornos com características em comum (CORDIOLE, 2008). Alguns estudos ligam essa desordem à genética, em uma família que tenha um portador desse transtorno aumentam-se as tendências de outros, no futuro, virem a manifestar o transtorno. Estudos não conclusivos mostram que o TOC é uma anomalia multifatorial que acontece por causa da falha na comunicação de áreas do cérebro ligadas a serotonina.

Segundo Prazeres *et al.* (2007), a terapia Cognitivo-Comportamental é uma das formas de tratamento mais estudadas até o momento acerca do TOC. Essa alternativa leva ao paciente tentar desenvolver formas de confrontar suas ansiedades, resultando numa diminuição dos comportamentos compulsivos por meios da eliminação dos pensamentos obsessivos.

O presente artigo justifica-se na necessidade de ampliação do conhecimento sobre o assunto, considerando que a melhor estratégia para a prevenção e tratamento eficazes é conhecer os aspectos que envolvem o transtorno obsessivo-compulsivo. Considera-se relevante o fato de aumentar a disponibilidade de material bibliográfico à comunidade acadêmica, uma vez que se trata de uma revisão bibliográfica atualizada do tema.

Este artigo apresenta algumas características da constituição do TOC, objetiva identificar aspectos genéticos e o tratamento via TCC, presentes no transtorno obsessivo-compulsivo, além de realizar uma revisão bibliográfica sobre o tema, tornando-o uma fonte atualizada de consulta para pesquisas futuras.

## **METODOLOGIA**

O presente estudo tratou-se de uma revisão integrativa de literatura, com abordagem qualitativa. O levantamento bibliográfico foi realizado no período de setembro a novembro de 2015 e revisado em agosto de 2017 para uma eventual publicação, por meio da consulta feita na plataforma Biblioteca Virtual de Saúde (BVS), nas seguintes bases de dados: Scielo e CAPES. Foram utilizados como critério de inclusão os estudos que tinham como descritores: comportamento compulsivo, comportamento obsessivo e tratamento. Outro critério foi resumo ou artigo em português que abordassem a temática em estudo independentemente do método de pesquisa utilizado, descritos na íntegra e publicados pelo menos nos últimos vinte anos. Como critério de exclusão, optou-se por não utilizar artigos que não correspondiam ao objeto de estudo, textos que se encontravam incompletos, artigos que não estivessem disponíveis na íntegra online, que não forneciam informações suficientes para a temática e aqueles que não possuíam os descritores determinados.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

No decorrer da pesquisa, realizou-se um levantamento bibliográfico que contemplasse a problemática em questão, encontrando-se ao todo 75 publicações que contemplavam os estudos que obedeciam aos critérios de inclusão, onde todos os descritores determinados seguiam em português e que fossem publicados nos últimos 20 anos, todos descritos na íntegra online.

A pesquisa seguiu os seguintes descritores DECS: comportamento compulsivo, comportamento obsessivo e tratamento, encontrados nas bases de dados Scielo e CAPES. Com isso, obteve-se o número de 22 publicações selecionadas de acordo com os objetivos da pesquisa.

De forma geral, os estudos selecionados descrevem duas linhas de pesquisa, os aspectos genéticos e o tratamento, tendo como base a terapia Cognitivo-Comportamental, destacando os estudos com gêmeos, estudos em família, segregação, diagnóstico e tratamento.

Com base nas publicações apresentadas a pesquisa permitiu desenvolver duas categorias, a partir da análise da mesma, descritas abaixo:

### FATORES GENÉTICOS NA ETIOLOGIA DO TOC

Segundo Rosario-Campos e Mercadante (2000), a importância de fatores genéticos na etiologia do TOC tem sido enfatizada através de diferentes estudos, como em famílias e estudos com gêmeos, outros autores também enfatizam a questão que envolve o estudo da segregação.

#### a. Estudos em famílias:

Os autores concordam entre si que os estudos feitos em famílias são bastante relevantes para a compreensão da etiologia do TOC, visto que todos os resultados encontrados compartilhavam casos de famílias que possuíam indivíduos com o transtorno, mostrando uma prevalência e possível explicação para o TOC. Os autores seguiram métodos iguais para a obtenção dos dados, onde os Probando eram os indivíduos afetados e os Controle eram os indivíduos não afetados.

Segundo Gonzalez (2001), vários estudos de famílias realizados desde 1930 concluíram que a sintomatologia obsessivo-compulsivo é familiar, porém destaca que existem controvérsias entre os resultados.

Nos estudos de famílias são comparadas as taxas de frequências de uma doença entre os familiares de um indivíduo afetado pela doença (probando) com as taxas de frequências desta doença entre os familiares de indivíduos não afetados (controles) (GONZALEZ, 1999). Pesquisa-se de um lado (probando) a frequência da doença na família do portador do transtorno e do outro das famílias controles, ou seja, os não afetados, mais o representativo geral da população a fim de saber se a frequência nos

probando foi maior que no grupo controle.

Segundo Sampaio *et al.* (2013), se a frequência dos probandos estudados for significativamente maior que dos indivíduos portadores dessa doença, pode-se afirmar que ela apresenta um caráter familiar.

b. Estudos com gêmeos:

Para um estudo de avaliação do TOC em casos de gêmeos monozigóticos (MZ) e dizigóticos (DZ), segundo Sampaio *et al.* (2013), é necessário uma comparação quanto a concordância para determinado fenótipo entre gêmeos monozigóticos, com a concordância observada em gêmeos dizigóticos. Parte do pressuposto de que indivíduos monozigóticos e dizigóticos partilham de atuações ambientais parecidas, porém, os monozigóticos compartilham de 100% da carga genética, enquanto que os dizigóticos têm cerca 50%. Desse modo, segundo Rosario-Campos (2004), em enfermidades determinadas pelo ambiente a concordância nos MZ seriam significativamente maiores que nos DZ, acentuando que os estudos acerca de gêmeos podem fornecer importantes evidências quanto aos fatores genéticos do TOC.

Segundo Gonzalez (2001), as taxas de concordância entre gêmeos monozigóticos variam cerca de 53% a 87%, enquanto que os gêmeos dizigóticos ficam aproximadamente entre 22% a 47%. Afirma que segundo os dados obtidos reforçam a tese de que os fatores genéticos estão envolvidos na etiologia do TOC.

Dados de 28 estudos de gêmeos no TOC têm mostrado convincentemente que os sintomas obsessivo-compulsivo (SOC) são hereditários, com contribuições genéticas médias de 45% a 65% em crianças e de 27% a 47% em adultos (SAMPAIO *et al.*, 2013).

c. Estudos de Segregação nos casos de TOC

Gonzalez (1999), concluiu que o modelo de transmissão mais compatível seria o autossômico dominante com penetrância em mulheres, pontua que os estudos de análise de segregação sugerem o envolvimento de um gene de efeito maior na etiologia do transtorno.

Avalia se a transmissão do fenótipo estudado, ao longo das gerações, nas famílias, pode ser explicada por algum modelo genético mendeliano. Alguns dos modelos genéticos avaliados por análises de segregação são: não transmissão; autossômico dominante; autossômico recessivo; poligênico (vários genes de pequeno efeito); multifatorial (vários genes de pequeno efeito somados à influência ambiental) e misto. O modelo de transmissão mais aceito para o TOC é o modelo misto ou complexo, que envolve a influência de diversos genes de pequeno efeito em interação com o ambiente (SAMPAIO *et al.*, 2013).

## DIAGNÓSTICO E PROCEDIMENTOS DA TERAPIA COGNITIVO-COMPORTAMENTAL (TCC) NO TRATAMENTO DO TOC

### a. Diagnóstico

Segundo Rosario-Campos e Mercadante (2000), obsessões podem ser definidas como eventos mentais, tais como pensamentos, ideias, impulsos e imagens, vivenciados como intrusivos e incômodos e as compulsões são definidas como comportamentos ou atos mentais repetitivos, realizados para diminuir o incômodo ou a ansiedade causado pelas obsessões ou para evitar que uma situação temida venha a ocorrer.

Os autores concordam, quanto à prevalência do TOC em crianças do sexo masculino em detrimento das crianças do sexo feminino. Porém, na adolescência chegando à fase adulta, o número de mulheres com o diagnóstico do transtorno ganha um aumento considerável. A distribuição entre os sexos parece variar de acordo com as diversas faixas etárias, sendo que em crianças há uma preponderância de meninos (ROSARIO-CAMPOS E MERCADANTE, 2000).

Antes da puberdade, há um predomínio de meninos diagnosticados com TOC. Na adolescência, há um aumento do número de casos entre meninas, chegando a uma proporção de 1:1 na idade adulta (ROSARIO-CAMPOS, 2001).

O sexo feminino é afetado em uma taxa um pouco mais alta do que o masculino na idade adulta, embora este seja mais comumente afetado na infância (DSM-V, 2014). O TOC em grande parte compromete a vida social e mesmo familiar do indivíduo que porta a doença. Entretanto, segundo Cordioli (2008), este panorama mudou radicalmente nas últimas três décadas com a introdução de métodos efetivos de tratamento: a terapia de exposição e prevenção de respostas (EPR), ou a terapia cognitivo-comportamental (TCC) e os medicamentos antiobsessivos.

### b. Procedimentos da Terapia Cognitivo-Comportamental

Os estudos realizados desde os últimos vinte anos confirmam a eficácia do tratamento do TOC realizado com as terapias de base cognitivo-comportamental, sendo possível, caso necessário intervenção de tratamento farmacológico, com o uso da técnica de exposição e prevenção de respostas (EPR) e terapia cognitiva (TCog). Essas terapias, segundo os dados obtidos, são consideradas as alternativas mais estudadas até agora.

As EPR baseiam-se na relação entre obsessões e compulsões e visam o enfraquecimento das associações entre obsessões e o conseqüente aumento da ansiedade e entre compulsões e o alívio da ansiedade, visto que dela decorrem os comportamentos supersticiosos das compulsões. De acordo com Prazeres *et al.* (2007), elas envolvem repetidas e prolongadas confrontações com o estímulo que dispara o medo obsessivo e, simultaneamente, o impedimento ou a interrupção dos comportamentos compulsivos associados. Embora o tratamento por EPR seja efetivo para o TOC, existem indivíduos que resistem ou se esquivam em função do medo

das possíveis consequências que podem derivar do não cumprimento dos rituais de esquiva, uma vez que a forma principal de tratamento das EPR é o confronto que o sujeito passa, a fim de eliminar as obsessões, que podem ser ideias ou crenças supervalorizadas.

Tratar do TOC sugere uma *série* de procedimentos diferentes por conta da complexidade do seu diagnóstico. Dentro da TCC, os autores julgaram que a junção de técnicas de EPR às técnicas de teoria cognitiva são formas mais eficazes, podendo, em alguns casos fazer o uso de tratamento concomitante com fármacos. As estratégias comumente utilizadas são a eliciação e a discussão dos pensamentos automáticos e intrusivos, do medo disfuncional e dos esquemas de responsabilidade; a modificação de interpretações irrealistas; e a discussão sobre pensamento mágico e fusão de pensamento e ação (PRAZERES *et al.*, 2007).

Segundo Wielenska (2001), geralmente, nas primeiras sessões, procede-se à avaliação do paciente em relação ao TOC, onde o paciente passa por um treino para estabelecer relações entre suas queixas, características do TOC e possíveis prejuízos objetivos e subjetivos, decorrentes do livre curso do quadro obsessivo-compulsivo. É necessária uma caracterização cuidadosa do TOC e de suas eventuais comorbidades por meio de entrevistas, observação e eventual aplicação de escalas. Descobrir se existe um maior risco de esquiva do tratamento por parte do portador, com ou sem o aval familiar.

Cabe salientar que os estudos referentes à etimologia do TOC ainda não são conclusivos, pois uma gama de repostas ainda necessita de serem pesquisadas, porém no presente estudo o objetivo em questão, de identificar os aspectos genéticos, que os autores utilizados nesta revisão bibliográfica trazem os principais fatores como sendo de ordem genética.

O estudo em questão teve êxito no seu objetivo de identificar o possível tratamento com base na TCC. Segundo os autores destacados nesta revisão bibliográfica, a Terapia Cognitiva-Comportamental é a principal forma de tratamento vigente na atualidade.

## CONCLUSÃO

Nos últimos vinte anos, houve uma prevalência a respeito do estudo sobre as possíveis causas que levam ao TOC. Aqui, os autores confirmam a genética como uma das vertentes de origem do transtorno, com prevalência aos estudos em famílias, com gêmeos e os estudos de segregação. Porém, cabe salientar que existem múltiplos fatores para a etiologia do TOC não abordados nesta revisão bibliográfica. É importante ressaltar que o TOC não é apenas um transtorno de ordem genético. As mais diferenciadas formas de manifestação do TOC ampliam as formas que levam o indivíduo a adquirir esse transtorno, ele pode ser de ordem social, ambiental, genética, misto e outros.

Confirmam também que o principal método de tratamento ao TOC se baseia na Terapia Cognitiono-Comportamental, segmentados em exposição e prevenção de respostas (EPR) e Terapia Cognitiva (TCog), pois esta abordagem psicoterápica tem como base as crenças dos sujeitos. Visto que as obsessões manifestas em pensamentos, imagens ou impulsos, são substratos cognitivos e desencadeiam reações comportamentais, estas consideradas pelo sujeito como uma medida para aliviar o desconforto frente às obsessões.

## REFERÊNCIAS

- CAPIL, C. **Variações Raras no Genoma de Pacientes com Transtorno Obsessivo-Compulsivo**. 2013. 115 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo.
- CORDIOLI, A. V. A Terapia Cognitivo-Comportamental no Transtorno Obsessivo-Compulsivo. **Revista de Psiquiatria**, Porto Alegre, v. 30 (Supl II), p. 65-72, 2008.
- DSM-V – Manual diagnóstico e estatístico de transtorno mentais. Trad. Maria Inês Corrêa Nascimento; ed. 05, Porto Alegre: Artmed, 2014.
- FERRAO, Ygor Arzeno et al. Características clínicas e história familiar em pacientes ambulatoriais com transtorno obsessivo-compulsivo. **Rev. psiquiatr. Rio Gd. Sul**, Porto Alegre, v. 26, n. 3, p. 274-279, Dec. 2004.
- GONZALEZ, C. H. Aspectos Genéticos do Transtorno Obsessivo-Compulsivo. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 23, supl. 2, p. 38-41, Oct. 2001.
- GONZALEZ, Christina Hajaj. Transtorno obsessivo-compulsivo. **Rev. Bras. Psiquiatr.**, São Paulo, v. 21, supl. 2, p. 31-34, Oct. 1999.
- HOEXTER, M. Q. *et al.* Estudo de Genética, Imagem, Cognição e Resposta a Tratamento em Pacientes com TOC Virgens de Tratamento: Métodos e Descrição da Amostra. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 31, n.4, p. 345-53, 2009.
- HOUNIE, Ana Gabriela et al. Transtorno obsessivo-compulsivo: possíveis subtipos. **Rev. Bras. Psiquiatr., São Paulo**, v. 23, supl. 2, p. 13-16, Oct. 2001.
- LOTUFO NETO, Francisco; BALTIERI, Maria Angelita. Processos cognitivos e seu tratamento no transtorno obsessivo-compulsivo. **Rev. Bras. Psiquiatr., São Paulo**, v. 23, supl. 2, p. 46-48, Oct. 2001.
- MERCADANTE, Marcos T. Transtorno obsessivo-compulsivo: aspectos neuroimunológicos. **Rev. Bras. Psiquiatr., São Paulo**, v. 23, supl. 2, p. 31-34, Oct. 2001.
- MERCADANTE, M. T. *et al.* As Bases Neurobiológicas do Transtorno Obsessivo-Compulsivo e da Síndrome de Tourette. **Jornal de Pediatria**, v. 80, n. 2, p. 35-44, 2004.
- NIEDERAUER, Kátia Gomes et al. Qualidade de vida em indivíduos com transtorno obsessivo-compulsivo: revisão da literatura. **Rev. Bras. Psiquiatr.**, São Paulo, v. 29, n. 3, p. 271-278, Sept. 2007.
- PRAZERES, Angélica Marques; SOUZA, Wanderson Fernandes de; FONTENELLE, Leonardo F. Terapias de base cognitivo-comportamental do transtorno obsessivo-compulsivo: revisão sistemática

da última década. **Rev. Bras. Psiquiatr.**, São Paulo, v. 29, n. 3, p. 262-270, Sept. 2007.

ROCHA, Felipe Filardi da et al. Estudos de associação entre transtorno obsessivo-compulsivo e genes candidatos: uma revisão. **J. bras. psiquiatr.**, Rio de Janeiro, v. 55, n. 4, p. 288-295, 2006.

ROSARIO-CAMPOS, Maria Conceição do. Peculiaridades do transtorno obsessivo-compulsivo na infância e na adolescência. **Rev. Bras. Psiquiatr.**, São Paulo, v. 23, supl. 2, p. 24-26, Oct. 2001.

ROSARIO-CAMPOS, M. C. **Estudo Genético de Crianças e Adolescentes com Transtorno Obsessivo-Compulsivo**. 2004. 135 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo.

ROSARIO-CAMPOS, Maria Conceição do; MERCADANTE, Marcos T. Transtorno obsessivo-compulsivo. **Rev. Bras. Psiquiatr.**, São Paulo, v. 22, supl. 2, p. 16-19, Dec. 2000.

SAMPAIO, Aline Santos et al. Estudos de associação genética no transtorno obsessivo-compulsivo. **Rev. psiquiatr. clín.**, São Paulo, v. 40, n. 5, p. 177-190, 2013.

SHAVITT, Roseli G et al. Transtorno obsessivo-compulsivo resistente: conceito e estratégias de tratamento. **Rev. Bras. Psiquiatr.**, São Paulo, v. 23, supl. 2, p. 52-57, Oct. 2001.

WIELENSKA, Regina Christina. Terapia comportamental do transtorno obsessivo-compulsivo. **Rev. Bras. Psiquiatr.**, São Paulo, v. 23, supl. 2, p. 62-64, Oct. 2001.

## DIFICULDADES ENFRENTADAS POR PACIENTES COM TRANSTORNO DO PÂNICO E TRANSTORNO DO STRESSE PÓS-TRAUMÁTICO (TEPT)

### **Juniane Oliveira Dantas Macedo**

Centro Universitário Santo Agostinho – UNIFSA,  
Teresina- PI

### **Liliana Louisa de Carvalho Soares**

Centro Universitário Santo Agostinho – UNIFSA,  
Teresina - PI

### **Lyzanka Fontinele Vasconcelos**

Centro Universitário Santo Agostinho – UNIFSA,  
Teresina - PI

### **Roberta Soares Machado**

Centro Universitário Santo Agostinho – UNIFSA,  
Teresina – PI

### **Nelson Jorge Carvalho Batista**

Prof. Do Centro Universitário Santo Agostinho,  
Mestrado em Genética e Toxicologia aplicada pela  
Universidade Luterana do Rio Grande do Sul,  
Doutor em Biologia Celular e Molecular Aplicada a  
Saúde - ULBRA– Teresina-PI

Centro Universitário Santo Agostinho – UNIFSA-  
TERESINA- PI

**RESUMO:** O Transtorno do Pânico é uma doença ligada ao espectro dos Transtornos de Ansiedade marcadas por muito medo e desespero, associadas a sintomas físicos e emocionais aterrorizantes e o Transtorno do Estresse Pós-Traumático (TEPT) pode ser entendido como uma perturbação psíquica caracterizada por um conjunto de sinais e sintomas físicos e emocionais após uma situação

traumática. O objetivo deste estudo é realizar uma pesquisa bibliográfica sobre as dificuldades que o paciente encontra em distinguir o transtorno do pânico com ou sem Agorafobia com Transtorno de Estresse Pós-Traumático (TEPT). Foi feita uma Pesquisa Bibliográfica de Abordagem Qualitativa, desenvolvida no período de fevereiro a junho de 2017, por meio de consultas específicas pela Plataforma da Biblioteca Virtual de Saúde (BVS), nas seguintes bases de dados: Scielo e Pubmed no qual foram utilizados 25 artigos publicados na íntegra que respondiam ao problema da pesquisa. Após o estudo foi concluído que ambos os transtornos possuem sintomas semelhantes levando o paciente em primeiro momento ter um errôneo autodiagnóstico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pânico. Agorafobia. Transtornos de Estresse Traumático.

**ABSTRACT:** Panic Disorder is a disease linked to the spectrum of Anxiety Disorders marked by much fear and despair associated with terrifying physical and emotional symptoms and Post Traumatic Stress Disorder (PTSD) can be understood as a psychic disorder characterized by a set of physical and emotional signs and symptoms after a traumatic situation. The objective of this study is to perform a bibliographic research about the difficulties that the patient finds in distinguishing panic disorder

with or without Agoraphobia with Posttraumatic Stress Disorder (PTSD). A Qualitative Approach Bibliographic Survey was carried out from February to June 2017, through specific consultations by the Virtual Health Library Platform (VHL), in the following databases: Scielo and Pubmed in which 25 articles were used published in full that responded to the research problem. After the study it was concluded that both disorders have similar symptoms leading the patient at first to have a misdiagnosed self.

**KEYWORDS:** Panic.Agoraphobia.Traumatic Stress Disorders.

## 1 | INTRODUÇÃO

A síndrome ou transtorno do pânico (ansiedade paroxística episódica) é uma doença que se caracteriza pela ocorrência repentina, inesperada e de certa forma inexplicável de crises de ansiedade aguda marcadas por muito medo e desespero, associadas a sintomas físicos e emocionais aterrorizantes, que atingem sua intensidade máxima em até dez minutos. Durante o ataque de pânico, em geral de curta duração, a pessoa experimenta a nítida sensação de que vai morrer ou de que perdeu o controle sobre si mesmo e vai enlouquecer.

Uma vez em pânico a pessoa vai sentir sensações sufocantes como dor no peito, falta de ar e formigamento nas mãos, sensações horríveis e reais. É muito comum a pessoa sair abruptamente do local e procurar ajuda (KIERKEGAARD, 1996). No intervalo entre as crises a pessoa costuma viver na expectativa constante de ter uma nova crise. Para Scarpato (2010) este processo, denominado ansiedade antecipatória, leva muitas pessoas a evitarem certas situações e a restringirem suas vidas a um mínimo de atividades.

Sheehan (2000) explana que, o transtorno ou síndrome do pânico implica a vivência inadequada de um elevado estado de excitação equivalente ao que o corpo produziria na preparação para enfrentar um perigo real ou fugir dele. Essa resposta hiper-reativa do sistema nervoso autônomo pode levar a pessoa a sentir sintomas físicos associados à reação de 'lutar ou fugir' em situações cotidianas completamente inofensivas.

Uma crise de pânico pode variar na sua duração, quando alguém tem crises repetidas ou sente-se muito ansioso, com medo de ter outra crise, diz-se que tem transtorno do pânico. A maioria das pessoas que tem uma crise e não buscar tratamento apropriado terá problemas mais graves (KIERKEGAARD, 1996).

Com frequência, portadores da síndrome do pânico apresentam quadros de depressão. Em alguns casos, alguns buscam no alcoolismo uma saída para aliviar as crises de ansiedade. As causas ainda não foram perfeitamente esclarecidas, mas acredita-se que fatores genéticos e ambientais, estresse acentuado, uso abusivo de certos medicamentos (as anfetaminas, por exemplo), drogas e álcool, possam estar envolvidos.

Em 1895, Freud criou o termo “neurose de ansiedade” e descreveu uma

síndrome caracterizada por sintomas como irritabilidade geral, expectativa ansiosa, vertigem, parestesias, espasmos cardíacos, sudorese e dispneia (FYER, 1999), sendo o primeiro a observar a relação entre ataques de pânico e agorafobia. O termo agorafobia foi criado, em 1871, para a condição na qual os pacientes parecem ter medo de permanecerem em locais públicos desacompanhados de amigos ou parentes (KAPLAN, 1997).

De acordo com Kaplan (1997) o DSM-III (Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) abandonou formalmente o diagnóstico de neurose de ansiedade e introduziu o diagnóstico de TP no qual a validade de classificação tem sido bem justificada desde 1980, pelo desenvolvimento de tratamentos específicos para o TP. A palavra agorafobia deriva do grego *agora* e *fobos*, que significa “medo da praça pública”.

Em algumas pessoas, o medo de ter um ataque de pânico associa-se a certas situações. Caracteristicamente, tais situações incluem o uso de transporte coletivo, dirigir sobre pontes, estar no meio da multidão, esperar em filas ou sair desacompanhado de ambientes familiares. De uma pessoa assim, indica TP com agorafobia. Entretanto, se um padrão e ataques de pânico recorrentes, inesperados for experimentado e o indivíduo se tornar angustiado em antecipação a futuros ataques, então diz-se que o indivíduo tem TP sem agorafobia (KAPLAN, 1999).

Silva (2004, p.3) descreve o mecanismo da síndrome do pânico como sendo uma crise que se dá a partir do entrelaçamento de pensamentos e sentimentos. À medida que a pessoa tem a primeira crise e aprende que pode ter uma vivência tão sofrida, ela começa a ter medo de ter as crises. Ela passa a ter medo de ter medo. Com isso surge uma espécie de reação em cadeia identificando praticamente qualquer sensação interna como indício do início de uma crise. A capacidade de pensar termina sendo usada, pelo indivíduo para tirar sua própria segurança, ao invés de possibilitar a busca de suporte. As fantasias mais comuns são de morte ou loucura eminentes.

O objetivo deste estudo é realizar uma pesquisa bibliográfica sobre as dificuldades que o paciente encontra em primeiro momento distinguir o transtorno do pânico com ou sem Agorafobia com Transtorno de Estresse Pós-Traumático (TEPT).

## **METODOLOGIA**

Foi feita uma Pesquisa Bibliográfica que é uma revisão da literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico, Conforme esclarece Boccato (2006, p. 266), a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica.

Abordagem Qualitativa tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social trata-se de reduzir a distancia entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre o contexto e ação (MAANEN, 1979, p.520), desenvolvida no período de Janeiro a Fevereiro de 2019, por meio de consultas específicas pela plataforma da Biblioteca Virtual de Saúde (BVS), nas seguintes bases de dados: Scielo e Pubmed.

## DISCUSSÕES E RESULTADOS

Foram pesquisados 35 artigos no total. Como critério de inclusão foram utilizados 25 descritos na integra, publicados e que respondiam ao problema da pesquisa, utilizando os descritores Pânico, Agorafobia, Transtorno de Estresse Traumático. Foram excluídos 10 artigos, como critérios de exclusão optou-se por não utilizar artigos que não corresponderiam ao objeto de estudo, textos incompletos, artigos que não estivessem disponíveis na integra online e que não forneciam informações suficientes para a temática.

### O QUE OCORRE DURANTE O ATAQUE DO PÂNICO?

Quando a resposta emocional de ansiedade é muito intensa e repentina temos uma crise de pânico, que na verdade é um ataque agudo de ansiedade. Numa crise de pânico sofremos muito, achando que algo catastrófico pode nos acontecer a qualquer momento” (MENEZES, 2005). Em 1921, Freud descreve o pânico como uma angústia neurótica provocada pelo rompimento dos laços emocionais que unem o indivíduo a um líder (ideal) e aos membros do grupo e, tal situação, libera um medo gigantesco e insensato. O Pânico diz respeito à angústia despertada pelo desabamento da ilusão de um ideal, da falta de garantias e de indefinições. O pânico é uma das possibilidades afetivas que o sujeito encontrou no enfrentamento da condição de desamparo e insuperável na constituição da vida psíquica.

O Ser tomado pelo pânico atesta que o sujeito não conseguiu subjetivar a condição de desamparo. Essa é a motivação básica do pânico: a perda do ideal protetor ou o medo da perda do amor (MENEZES, 2005). Portanto, o pânico, na atualidade, é a expressão que o sujeito encontrou de se organizar na sociedade contemporânea, que a organização social atual oferece para que ele se sustente para além da cena familiar. Essa hipótese se refere ao fenômeno do pânico, por um lado, como um fenômeno do campo da angústia e, por outro, como algo advindo de uma estrutura de relação de grupo (FREUD, 1989).

De acordo com Simpson *et al.* (1994), os pacientes com TP antes do diagnóstico à procura de uma causa orgânica para seus sintomas, visitam inúmeras vezes as emergências, na opinião dos autores citados, além de psiquiatras, os médicos em

geral e, aqueles profissionais que trabalham com serviços de emergência médica devem estar familiarizados com os critérios do transtorno de pânico.

De acordo com o DSM-IV 2002, no TP há presença de sintomas respiratórios como dispneia, sensação de falta de ar e sufocação. Para Briggs e col.20, os sintomas físicos de ataque de pânico nos pacientes podem ser semelhantes, e uma diferença apropriada, baseada em sintomas, é a presença ou ausência de sintomas respiratórios. Valença *et al.* (2001), em estudo fenomenológico de ataques de pânico em laboratório, utilizando o teste de indução de ataques de pânico com um tipo de gás a 35% (agente panicogênico) em uma amostra com 31 pacientes com TP, encontraram que os sintomas respiratórios como dificuldade de respirar e sensação de sufocação/ asfixia, foram os mais frequentes sintomas de ataque de pânico apresentados após a inalação de do gás.

A região central do cérebro, que controla as emoções dispara um alarme para o corpo, que se prepara para fugir ou lutar, onde há liberação de adrenalina que acelera o coração e faz o sangue chegar mais rápido aos músculos, a respiração também acelera, o organismo recebe mais oxigênio e a pessoa fica mais ágil, onde a glândula suprarrenal é acionada e libera outro hormônio, o cortisol, ele aumenta a produção de anticorpos e glóbulos brancos, reforçando o sistema de defesa. É por isso que após a crise vem uma forte sensação de exaustão e sonolência, devido o alto gasto de energia durante o ataque.

Em 1993, Fava *et al.* descreveram um modelo de classificação por estágios sugerindo que, em uma proporção substancial de pacientes, a agorafobia, as crenças e os medos hipocondríacos e a ansiedade generalizada precedem o primeiro ataque de pânico. Esse modelo de quatro estágios está de acordo com os padrões sintomáticos de melhora com o tratamento comportamental do transtorno do pânico, bem como com o fenômeno de reversão com o tratamento medicamentoso. No entanto, já que, pelo menos em alguns pacientes, o primeiro ataque de pânico pode ocorrer aparentemente sem sintomas prodrômicos conspícuos, enquanto a ansiedade antecipatória, evitação fóbica e hipocondria podem desenvolver-se posteriormente, Sheehan e Sheehan delinearam um processo diferente de classificação por estágios: estágio-1 (subpânico), caracterizado por ataques de pânico com sintomas limitados; estágio-2 (pânico); estágio- 3 (hipocondria); estágio-4 (fobia simples, que é o cenário em que o pânico ocorre); estágio-5 (fobia social); estágio-6 (agorafobia); estágio-7 (depressão).

O TP está classificado no DiagnosticandStatistical Manual of Mental Disorders, FourthEdition, TextRevision DSM-IV 2002, dentro do grupo dos transtornos de ansiedade, e os critérios definidos são muito semelhantes aos encontrados na Classificação Internacional de Doenças 10 (CID-10 1993). O diagnóstico do TP é essencialmente clínico, diversos autores propuseram subtipos de TP baseados na apresentação sintomática do ataque (tipo cardiorrespiratório, autonômico/somático, cognitivo), período do dia em que o ataque ocorre (diurno, noturno), idade de início

(precoce e tardio), curso (limitado, crônico), etc. No entanto, ainda não há consistência na definição desses subtipos, especialmente pelo manejo semelhante do ponto de vista terapêutico.

As crises de pânico para o devido controle baseiam-se principalmente na tranquilização do paciente mediante a informação de que os seus sintomas são provenientes de um ataque de ansiedade, não configurando uma condição clínica grave com risco de morte iminente, no reforço de que a crise é realmente intensa, muito desagradável e causa mal-estar muito forte (SALUM; BLAYA; MANFRO, 2009).

Existem três formas de tratamento do TP: o tratamento psicofarmacológico, o psicoterapêutico e o combinado, recomendado de acordo com o perfil de cada paciente. A terapia cognitivo-comportamental (TCC) é a terapia com os resultados mais consistentes para o TP, o tratamento consiste em psicoeducação sobre o TP, no intuito de corrigir interpretações errôneas acerca da doença, treinamento de técnicas para diminuir a ansiedade, como respiração diafragmática e relaxamento muscular, reestruturação cognitiva, para identificar e corrigir distorções no pensamento, exposição interoceptiva, no intuito de que o paciente aprenda a lidar com os sintomas físicos do ataque de pânico, e exposição in vivo, a fim de estimulá-lo a enfrentar as principais situações que teme por medo de passar mal e não encontrar saída ou ajuda (SALUM; BLAYA; MANFRO, 2009).

De acordo com Abreu (2006), os tratamentos para o transtorno de pânico estão vinculados às bases biológicas, ao curso da doença e ao desempenho funcional das pessoas acometidas. Levando-se em conta que há alterações nos receptores, nos intermediadores químicos e nas estruturas neuronais envolvidas, faz-se necessário o tratamento medicamentoso e psicoterápico nas fases agudas e na manutenção de longo prazo, no sentido de prevenir recaídas e cronificação do quadro clínico.

Os medicamentos atualmente mais utilizados são os antidepressivos, que tem a função de melhorar a disponibilização dos mediadores químicos nos receptores pré e pós-sinápticos. Não menos importante, o benzodiazepínico de alta potência deve assumir papel temporário no tratamento, sendo mais utilizados no início e associados aos antidepressivos, porque seu uso por longos períodos pode levar as pessoas predispostas à dependência. (ABREU, 2006, p. 78).

O uso de antidepressivos no controle dos ataques do pânico pode ser considerado a estratégia principal de controle psicofarmacológico do transtorno do pânico. Drogas como clomipramina, imipramina, fluoxetina e, mais recentemente, a paroxetina, têm eficácia comprovada no controle do transtorno do pânico. As drogas consideradas atualmente de primeira escolha seriam os inibidores seletivos de recaptura de serotonina (ISRS), pela sua maior eficácia e boa tolerabilidade (YANO, 2003).

O tratamento inicia-se com doses baixas e, posteriormente, são elevadas gradualmente até a melhora ou controle das crises. Em alguns casos, pode-se ter o controle com o uso de benzodiazepínicos. Quando as crises passam a ser controladas com o antidepressivo, o benzodiazepínico pode ser retirado gradualmente. Mesmo assim, o tratamento com antidepressivo deve continuar por vários meses, após a

remissão das crises, sendo sugerido um período mínimo de seis meses e, idealmente, de dezoito meses.

## **TRANSTORNO DO PÂNICO COM OU SEM AGORAFOBIA**

O termo agorafobia foi descrito pela primeira vez por Westphal FARAVELLI, PAIONNI 2001, em 1871, em sua descrição de três homens que apresentaram intensa ansiedade ao caminhar em espaços abertos ou através de ruas vazias. Frequentemente a agorafobia está associada a sintomas de ansiedade psíquica, como medo de perder o controle, medo de enlouquecer ou de ficar envergonhado, medo de desmaiar ou morrer. Isto vai levar o indivíduo a evitar uma série de situações que podem incluir: estar sozinho em casa ou sair sozinho para a rua, estar em lugares com muitas pessoas, viajar, utilizar transportes públicos (ônibus, metrô), andar de carro, atravessar uma ponte, etc.

Em geral o indivíduo agorafóbico enfrenta melhor uma determinada situação quando acompanhado, mesmo se esta companhia for incapaz de ajudá-lo, como uma criança ou um animal de estimação. Quando esta agorafobia é muito grave, vai trazer uma grande limitação ao indivíduo, impedindo-o de viajar, trabalhar ou assumir responsabilidades. A agorafobia grave pode ser totalmente incapacitante, sendo considerado um indicativo de prognóstico desfavorável, em longo prazo. Em alguns casos o indivíduo não consegue sair de casa ou não consegue ficar em casa sozinho. É comum que aqueles com agorafobia apresentem mais ataques de pânico situacionais do que ataques de pânico espontâneo.

O componente de agorafobia está presente em um terço a dois terços dos casos de TP, sendo mais frequente em serviços de referência para tratamento psiquiátrico, especialmente aqueles com programas estruturados para atendimento de transtornos de ansiedade. O curso da agorafobia em relação ao curso do ataque de pânico é variável. Em alguns casos, uma diminuição ou remissão de ataques de pânico é seguida de uma diminuição do comportamento de evitação fóbica. Em outros casos, a agorafobia pode ser crônica, independente da presença de ataques de pânico. Na agorafobia persistente, a terapia cognitivo-comportamental, com técnicas de exposição progressiva a estímulos temidos (fóbicos), vai adquirir grande importância.

## **O TRANSTORNO DE ESTRESSE PÓS-TRAUMÁTICO**

O transtorno de estresse pós-traumático (TEPT), termo que surgiu em 1980, com a publicação da terceira revisão do Manual de Diagnóstico e Estatística dos Distúrbios Mentais (DSM-III1987), pode ser entendido como uma perturbação psíquica decorrente e condicionada a um evento fortemente ameaçador ao próprio paciente, ou nos casos em que esse apenas é testemunha da ocorrência. Consiste num tipo de recordação,

que é mais bem definida como revivência, pois é muito mais forte do que uma simples recordação. Outra definição caracteriza o TEPT como um transtorno de ansiedade desencadeado por um evento traumático de natureza extrema.

As consequências emocionais do trauma psicológico foram reconhecidas e descritas por autores como Charcot, Freud e Janet. Entretanto, foi com o uso de critérios diagnósticos definidos mais claramente que se iniciou o estudo sistemático do Transtorno do Estresse Pós-traumático.

Na população geral, é possível estimar que em torno de 60% a 90% dos indivíduos são expostos a um evento estressor potencialmente traumático ao longo da vida (BRESLAU *et al*, 1998; KESSLER; SONNEGA; BROMET; HUGHES;

NELSON, 1995). Embora a taxa de exposição a eventos estressores seja elevada, o percentual de indivíduos na população geral que apresenta o TEPT ao longo da vida é mais baixo, podendo ser estimado entre 8% a 9% (BRESLAU *et al*; 1996 KESSLER *et al*; 1998). Ainda que a grande maioria de indivíduos expostos a situações potencialmente traumáticas não desenvolva o transtorno (YEHUDA; MCFARLANE, 1995), o TEPT tem sido considerado o quarto transtorno mental mais comum (YEHUDA, 2002), resultando em consequências sociais e econômicas significativas (BALLENGER *et al*; 2004).

O primeiro grupo de sintomas do TEPT é o relacionado às revivências do trauma. Esses sintomas de reexperimentação do trauma são específicos do TEPT, não sendo observados em outros transtornos psiquiátricos. As revivências podem se apresentar sob diversas formas: sonhos vívidos, pesadelos, pensamentos ou sentimentos incontroláveis, flashbacks. O paciente queixa-se de pensamentos, imagens, sentimentos e comportamentos recorrentes relacionados ao evento traumático. Estes fenômenos são dolorosos e tentam repetidamente tornar-se conscientes e dominar a atenção da pessoa. Tais recordações são intrusivas, pois surgem na mente e tendem a permanecer nela, ainda que o paciente tente lutar contra este pensamento (CHARCOT, 1887), um dos primeiros a descrever as sequelas de traumas emocionais, chamava essas intrusões de “parasitas da mente.

A resposta vivida pelo indivíduo deve conter um intenso medo, impotência ou horror, os sintomas devem estar presentes por mais de um mês, este deve causar sofrimento e prejuízo ao funcionamento social ou em outras áreas importantes na vida do indivíduo. É importante estar atento às diferentes formas de resposta do indivíduo aos eventos estressores, uma vez que algumas pessoas podem desenvolver reação aguda ao Estresse e/ou TEPT, enquanto outras podem apresentar, por exemplo crises de pânico ou depressão.

Um achado importante, que não ficou aparente quando o Transtorno do Estresse Pós-traumático foi proposto pela primeira vez em 1980 é ser ele relativamente comum, mas dados recentes do levantamento nacional de comorbidades indicam que as taxas de prevalência do Transtorno do Estresse Pós-traumático é de 5 a 10%, respectivamente entre homens e mulheres americanos (KESSLER *et al.*, 1996). O critério “A” especifica que uma pessoa foi exposta a um evento catastrófico envolvendo morte ou lesão real

ou ameaçada, ou ameaça à integridade física de si mesma é marcada por intenso medo, impotência ou horror.

O critério “B” ou evocação intrusiva inclui sintomas que talvez sejam os mais distintivos prontamente identificáveis do Transtorno do Estresse Pós-traumático. O critério “C” ou insensibilidade consiste em sintomas refletindo estratégias comportamentais, cognitivas ou emocionais pelas quais os pacientes com Transtorno do Estresse Pós-traumático tentam reduzir a probabilidade de que se exponham a estímulos trauma miméticos ou, se expostos, minimizarão a intensidade de sua resposta psicológica.

Estratégias comportamentais incluem evitar qualquer situação na qual percebam o risco de enfrentar tais estímulos. Os sintomas incluídos no critério “D” ou hiperestimulação assemelham-se mais aos vistos no transtorno do pânico e da ansiedade generalizada. Conquanto sintomas como insônia e irritabilidade sejam genéricos na ansiedade, hipervigilância e alarme são mais peculiares. A hipervigilância no Transtorno do Estresse Pós-traumático algumas vezes pode tornar-se tão intensa, que parece franca paranoia. A resposta do alarme tem substrato neurobiológico peculiar e realmente pode ser o sintoma mais patognomônico do Transtorno do Estresse Pós-traumático (FRIEDMAN, 1991).

O critério “E” ou de duração específica quanto tempo os sintomas devem persistir a fim de se qualificarem para o diagnóstico de Transtorno do Estresse Pós-traumático crônico ou tardio. No DSM-5 a duração do quadro deve durar mais de um mês.

Em sua manifestação mais extrema, o comportamento de evitação assemelha-se à agorafobia, porque o paciente com Transtorno do Estresse Pós-traumático tem medo de sair de casa, por temor de se confrontar com lembretes do(s) evento(s) traumático(s). Estímulos trauma miméticos (com a forma do trauma) que evocam o evento original têm o poder de reativar imagens mentais, respostas emocionais e reações psicológicas associadas ao trauma. Pesquisadores, aproveitando-se deste fenômeno, conseguem reproduzir sintomas de Transtorno do Estresse Pós-traumático nos laboratórios de pesquisa, expondo pessoas afetadas a estímulos trauma miméticos (KEANE et al; 1987).

Os Sintomas do Transtorno do Estresse Pós-Traumático do CID-10 (1993) representam respostas biológicas e psicológicas a um específico agente estressor. A resposta biológica a eventos estressores envolve a ativação dos sistemas endócrinos e imunológico, bem como de circuitos neurais específicos (BREMNER, 2002; CHARNEY, 2004; GRAEFF, 2003; NEMEROFF, 2004). Já a resposta psicológica varia amplamente, incluindo desde formas adaptativas de lidar com o estresse até depressão e outras psicopatologias (CICHETTI; WALKER, 2001), entre as quais o TEPT (MCNALLY, 2003; YEHUDA, 2002).

É importante destacar que a resposta biológica a eventos estressores depende da ativação do complexo locus ceruleus-noradrenalina-sistema nervoso simpático (CHARNEY, 2004) e do eixo hipotálamo-hipófise-adrenal (HHA), em especial do

hipotálamo (MCEWEN, 2002; YEHUDA, 2001). Como o TEPT é desencadeado após severa ameaça à vida e integridade física, é presumível que a reação envolva mecanismos neuronais associados com a sobrevivência das espécies. Reexperimentar o trauma na forma de flashbacks (recorrência mnêmicas) parece diferente das memórias autobiográficas. Os flashbacks ocorrem espontaneamente, são desencadeados automaticamente por estímulos internos ou externos e estão sob um controle limitado, isto é, os flashbacks contêm mais componentes perceptuais do que memórias comuns. Os sintomas de revivência mais comuns do TEPT manifestam-se na forma de recordações ou pesadelos, que tendem a serem cenas ou aspectos relacionados à experiência traumática (APA, 2002).

Quanto à esquiva, essa tende a acontecer pela necessidade que o indivíduo tem de proteger-se do afeto negativo e da excitabilidade associada à revivência da experiência (CALHOUN; RESICK, 1999). Breslau e Alvarado (2007) realizaram um estudo sobre o impacto desse critério para o diagnóstico de TEPT, alegando dificuldades de sua avaliação pela amplitude que apresenta.

No DSM-IV (2002), é descrito que o TEPT. Frequentemente, resulta em prejuízos na habilidade de relacionamento interpessoal em ambientes sociais familiares, os quais podem ser percebidos devidos fatores como a instabilidade no trabalho, problemas conjugais e divórcio, discordância com familiares e amigos e dificuldades em lidar com os filhos. Entretanto, nem sempre é fácil identificar se os prejuízos percebidos são decorrentes do diagnóstico de TEPT ou já estavam presentes anteriormente à experiência do evento estressor, podendo, dessa maneira, ter contribuído para o desencadeamento e a manutenção dos sintomas pós-traumáticos.

## CONCLUSÃO

Conclui-se que o Transtorno do Pânico é uma doença psíquica, que sua origem pode ter início a partir do estresse ocorrido no dia-a-dia, que após um tempo pode desencadear transtornos de ansiedade. O pânico pode vir acompanhado, com ou sem agorafobia, esse transtorno é considerado um sério problema de saúde.

O Estresse Pós-Traumático (EPT), tem características muito semelhantes ao Pânico em relação à sintomas e percepção dos ataques, motivo pelo qual tem levado a um autodiagnóstico errado por parte do indivíduo, onde sentem dificuldades em distinguir o transtorno do pânico com ou sem Agorafobia com Transtorno de Estresse Pós-Traumático (TEPT). Entretanto, um fator fundamental que diferencia esses dois transtornos, é que o Transtorno de Estresse Pós Traumático (TEPT) nunca é espontâneo. A pessoa que tem o primeiro ataque de TEPT esteve exposta no passado diretamente a um acontecimento perceptivelmente estressor que ocasionou um trauma severo.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Cristiano Nabuco de. **Síndromes Psiquiátricas: Diagnóstico e Entrevista para Profissionais de Saúde Mental**. 224p. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BALLENGER, J. C., DAVIDSON, J. T. R., LECRUBIER, Y., NUTT, D. J., MARSHALLI, R.

D., NEMEROFF, C. B., SHALEY, A. Y. & YEHUDA, R. **Consensus statement update on posttraumatic stress disorder from the International Consensus Group on Depression and Anxiety**. *Journal of Clinical Psychiatry*. 2004

BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. *Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo*, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BREMNER, J. D. **Does stress damage the brain? Understanding trauma-related disorders from a mind-body perspective**. New York: W. W. Norton. 2002.

BRESLAU, N. & Alvarado, G. F. **The clinical significance criterion in DSM-IV posttraumatic stress disorder**. *Psychological Medicine*. 2007.

BRESLAU, N., KESSLER, R. C., CHILCOAT, H. D., Schultz, L. R., DAVIS, G. C. ; ANDRESKI, P. **Trauma and posttraumatic stress disorder in the community: The 1996 Detroit Area Survey of Trauma**. *Archives of General Psychiatry*, 1998.

BRIGSS, A. C, STRETCH, D. D, BRANDON, S. **Subtyping of panic disorder by symptom profile**. *Brit J Psychiatry* 1993; 163:201-209.

CALHOUN, K. S. & RESICK, P. **Transtorno de estresse pós-traumático**. Em D. H. Barlow (Org). **Manual dos transtornos psicológicos** p. 63-118. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

CHARNEY, D. S. **Psychobiological mechanisms of resilience and vulnerability: Implications for successful adaptation to extreme stress**. *American Journal of Psychiatry*. 2004.

CICCHETTI, D. & WALKER, E. F. **Stress and development: Biological and psychological consequences**. *Development and Psychopathology*. 2001.

CID-10 - **Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento - : Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas**. Coord. Organiz. Mundial da Saúde. Porto Alegre: Artmed, 1993.

DSM-IV-TR: **Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Trad. Cláudia Dornelles. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FARAVELLI C, PAIONNI A. **Panic disorder: clinical course, morbidity and comorbidity**. In: **Anxiety Disorders: An Introduction to Clinical Management and Research**. p 53-79, 2001.

FAVA, G. A, RAFANELLI, C., CAZZATO, M., CONTI, S., GRANDI, S., **Well-being therapy. A novel psychotherapeutic approach for residual symptoms of affective disorders**. *Psychol Med*. 1998.

FREUD, S. **Psicologia de grupo e análise do ego**, v. XVIII, p.89-179. Rio de Janeiro, ed. Imago. 1921.

FRIEDMAN, M. J. **Biological approaches to the diagnosis and treatment of post-traumatic stress disorder**. In: Everly Jr GS, Lating JM. *Psychotraumatology: key papers and core concepts in post-traumatic stress*, p. 171-94, New York: Plenum; 1995.

- GRAEFF, F. G. **Bases biológicas do transtorno de estresse pós-traumático.** Revista Brasileira de Psiquiatria. 2003.
- KAPLAN, Harold. **Tratado de Psiquiatria.** 6 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1997.
- KESSLER, R. C., SONNEGA, A., BROMET, E., Hughes, M. & Nelson, C. B. (1995).
- Posttraumatic stress disorder in the National Comorbidity Survey.** *Archives of General Psychiatry* **Manual de diagnóstico e estatística dos distúrbios mentais: DSM-III.** Lisboa: Portuguesa de Livros Técnicos e Científicos; 1986.
- KIERKEGAARD, Soren. O Conceito de Angústia. Trad. Álvaro L. M. Valls. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Editora Universidade São Francisco, 2010
- MAANEN, J. Van, 1979 Pesquisa Qualitativa – Características, usos e possibilidades, Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo.
- MCEWEN, B. S., LARLEY, E. N. **The end of stress as we know it.** Washington, DC: DANA/Joseph Henry. 2002.
- MCNNALLY, R. J. **Remembering trauma.** Cambridge, MA: Belknap/Harvard. 2003.
- MENEZES, L. S. **Pânico: efeito do desamparo na contemporaneidade. Um estudo psicanalítico.** São Paulo, Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
- NEMEROFF, C. B. **Neurobiological consequences of childhood trauma.** *Journal of Clinical Psychiatry*, 2004.
- OLIVEIRA, Maria Aparecida Domingues. **Neurofisiologia do Comportamento.** 2 ed. Canoas: ULBRA, 1999.
- SALUM, G. A., BLAYA, Carolina; MANFRO, G. G. **Transtorno do pânico. Rev. Psiquiatria,** Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 31, n. 2, 2009.
- SCAPARTO, Artur. **Síndrome do Pânico: Uma abordagem Psicofísica,** São Paulo: Revista Hermes. Número 3, 1998.
- SHEEHAN, Elaine. **Ansiedade, Fobias e Síndrome do Pânico: Esclarecendo suas Dúvidas.** São Paulo: Ágora, 2000. 112p
- SIMPSON, R.J. **Controlled comparison of the characteristics of patients with panic disorder.** *Br J Gen Pract.* 1994;44(385):352-6
- SILVA, Ana Beatriz B. **Mentes com medo: da Compreensão à Superação.** São Paulo: Integrare Editora, 2004.
- VALENÇA, A. M, NARDI, A. E, NASCIMENTO, I., MEZZASALMA, M. A, LOPES, F.L, ZIN, W. A. **Ataques de pânico provocados pelo dióxido de carbono: estudo clínico fenomenológico.** *Rev. Bras. Psiquiátrica,* 2001.
- YANO, YURISTELLA; MEYER, SONIA B.; TUNG, TENG C. **Modelos de Tratamento para o Transtorno de Pânico.** *Rev. Estudos de Psicologia.* Campinas, v.20, n. 3, 2003.
- YEHUDA, R. ; MCFALARNE, A. C. **Conflict between current knowledge about posttraumatic stress disorder and its original conceptual basis.** *American Journal of Psychiatry.* 1995.

YEHUDA, R. **Current concepts: Post-traumatic stress disorder.** New England Journal of Medicine, 346, 2002.

YEHUDA, R. **Biology of posttraumatic stress disorder.** Journal of Clinical Psychiatry, 2001.

## JOGANDO, PERDENDO E SOFRENDOS: UM OLHAR SOBRE O JOGO COMPULSIVO A PARTIR DE *MARGE SIMPSON*

**Heloa Silva Ferreira**

Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Curso de Psicologia

**Felipe Maciel dos Santos Souza**

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Faculdade de Ciências Humanas, Curso de Psicologia

**RESUMO:** Muitos autores utilizam de desenhos ou seriados animados da contemporaneidade, para explicar e exemplificar conceitos da Psicologia. Foi selecionado o episódio intitulado “Como aprendi a gostar do jogo legalizado” da 5ª temporada da série animada Os Simpsons com o intuito de analisar os comportamentos emitidos pela personagem Marge Simpson, para definir e caracterizar o jogo patológico. Este transtorno afeta todo o seu contexto familiar. O apoio de seu marido Homer foi essencial para a recuperação de Marge, pois este procurou soluções para ajudá-la. A partir da obtenção dessas informações é possível visualizar como esse transtorno se desenvolve no sujeito, proporcionando uma experiência muito valiosa tanto para a formação quanto para a prática profissional. Materiais como séries e desenhos animados estão repletos de conteúdos a serem estudados, pois os mesmos remetem a situações reais possibilitando uma

maior interação entre a teoria e a prática na Psicologia hoje.

**PALAVRAS-CHAVES:** análise; desenho; psicopatologia.

**ABSTRACT:** Many authors use cartoons or serials animated contemporaneously, to explain and exemplify concepts of Psychology. The episode “How I learned to stop worrying and love legalized gambling” was selected for season 5 of the animated series The Simpsons to analyze the behaviors emitted by the character Marge Simpson, to define and characterize the pathological game. This disorder affects the entire family context. The support of her husband Homer was essential for Marge’s recovery as she sought solutions to help her. From obtaining this information it is possible to see how this disorder develops in the subject, providing a very valuable experience both for training and for professional practice. Materials such as series and cartoons are full of contents to be studied, since they refer to real situations allowing a greater interaction between theory and practice in Psychology today.

**KEYWORDS:** analysis; cartoon; psychopathology.

## 1 | INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, desenhos ou seriados animados têm sido utilizados para explicar e exemplificar conceitos da Psicologia. Segundo Kohan (2010), os desenhos e seriados animados da contemporaneidade possuem diversas temáticas que abrangem todas as faixas etárias provenientes de todas as partes do mundo. Dentre esses desenhos contemporâneos encontra-se o seriado americano *Os Simpsons* de grande sucesso em várias partes do mundo, que mostra o cotidiano de uma típica família americana que vivencia diversas situações, evidenciando principalmente, temas que geram polêmica no telespectador.

O seriado *Os Simpsons*, de acordo com Herskoric (2011), faz diversas sátiras em relação ao estilo de vida estadunidense, cultura, televisão e vários outros aspectos de tempos passados e da atualidade. Essa série é caracterizada pela família Simpson cujos personagens principais são: Homer Simpson, Marge Simpson, Bart Simpson, Lisa Simpson e Maggie Simpson, todos residem em uma cidade chamada Springfield com todas as características de uma grande metrópole que ao longo dos anos foi crescendo e se desenvolvendo.

Tendo em vista que o foco será sobre Marge Simpson faz-se necessário pontuar as características da mesma. Marjorie Jacqueline Bouvier Simpson, ou apenas Marge Simpson, é representada por seus longos cabelos azuis e vestido verde, casada com Homer Simpson e tem três filhos sendo eles, Lisa Simpson, Bart Simpson e Maggie Simpson. Marge aparenta ser uma mãe e esposa dedicada tanto com sua família quanto com os cuidados do lar, apresenta personalidade passiva, contudo, quando confrontada, seu temperamento pode variar entre raiva e aflição. Passa a maior parte do tempo em casa, ajuda os seus filhos em qualquer tipo de problema ou situação. Ela é o pilar da família. Em alguns episódios, observou-se que Marge tenta procurar sua independência, sendo por um emprego ou por alguma atividade que lhe gera prazer. “É o típico retrato da dona-de-casa americana dos anos 50, que tem que cuidar das crianças, dar assistência ao marido e ao mesmo tempo ser independente” (KOHAN, 2010, p. 9).

De acordo com Lopes, Gemaque e Seixas (2010), os episódios deste seriado se apresentam de maneira própria, independente, ou seja, podem abordar vários temas e histórias em apenas um episódio. As narrativas não são contínuas, ao mesmo tempo em que se começa a falar de um determinado assunto aborda-se outro, fazendo-os conectar entre si. Esta série, por meio das sátiras, consegue atingir diversas camadas sociais, e sua principal intenção é ridicularizar temas sendo eles polêmicos ou não: família, amor, amizade, política, educação, meio ambiente, violência, ou seja, ela é capaz de demonstrar pontos de vista, críticas em relação à sociedade e seus comportamentos.

A série foi escolhida, pois, verifica-se que esta vem influenciando a cultura mundial cada vez mais (SOUZA; LEITE, 2011), e sua popularidade pode ser considerada

como um indicativo de que podemos usá-la como meio de alertar e ilustrar questões relacionadas ao jogar compulsivamente. Foi selecionado o episódio intitulado “Como aprendi a gostar do jogo legalizado” da 5ª temporada, exibido entre 1993 e 1994; mais especificamente pretende-se analisar a personagem Marge Simpson, pois a mesma apresenta comportamentos característicos do jogo patológico.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) (1998) define jogo patológico como um transtorno caracterizado por jogar persistentemente, podendo por em risco seu trabalho, levando a grandes dívidas. O jogo gera tensão, principalmente durante a perda, altera a autoestima. Segundo Oliveira e Sàad (2006), o jogo patológico pode permanecer silencioso por muito tempo no indivíduo, sendo apenas descoberto quando o ambiente familiar já foi seriamente comprometido.

Weinstock, Ledgerwood, Modesto-Love e Petry (2008) verificaram a ausência de estudo que constate ou represente a extensão dos problemas do jogo de azar sobre o país, contudo as evidências de prevalência derivam-se da região metropolitana de São Paulo. Oliveira, Silveira e Silva (2008) afirmam que estudos realizados em São Paulo revelaram que, de 74 pessoas dependentes de álcool e outras drogas que estavam em tratamentos em ambulatórios, 18% delas apresentaram características de jogadores patológicos. Em países localizados na Oceania e na Europa, observou-se um aumento significativo da prevalência do jogo patológico na população sendo de 0,2 a 2,1%. Nos EUA e Canadá, este índice aumenta. Em adultos verificou-se que 3,9% apresentaram problemas diante da prática do jogo sem apresentar critérios para classificar como jogo patológico. Já 1,6% foram classificados como jogadores patológicos. Em adolescentes, os índices de jogos foram maiores, 3,9% manifestando características de jogadores patológicos (Oliveira *et al.*, 2008).

Homens e mulheres apresentam a evolução deste transtorno de formas diferentes, sendo que mulheres desenvolvem este transtorno mais rápido que os homens. De acordo com Martins (2003), isso ocorre porque há maior prevalência de ansiedade e depressão nas mulheres jogadoras do que em homens. O jogo patológico surge nos homens mais precocemente do que em mulheres, em virtude das mulheres de até 40 anos preocuparam-se mais nos cuidados familiares, não tendo tempo para jogar e o surgimento do transtorno tardio associa-se a perda de seus papéis sociais, e provoca uma progressão mais rápida das fases do jogo.

O jogador patológico sempre se apresenta confiante e ativo, mas em alguns momentos observa-se ansiedade, depressão e estresse, conforme Souza, Silva, Oliveira, Bittencourt e Freire (2009). Uma das dificuldades enfrentadas é em relação à ação silenciosa do transtorno no sujeito, sendo que esta pode ser mantida por muito tempo sem que os familiares saibam, quando descoberta, a estrutura familiar já foi seriamente comprometida. O indivíduo pode se manter como jogador social por anos e só a partir de uma maior exposição ao jogo ou por um agente estressor, acaba se tornando um jogador compulsivo. Kaplan e Sadock (1986) afirmam que fatores como perda dos pais, divórcio, abandono ou maus tratos, podem desencadear o surgimento

deste transtorno. O indivíduo pode apresentar preocupações excessivas a respeito do jogo, como elaborar maneiras de como adquirir dinheiro para que possa ser aplicado nas próximas partidas (OLIVEIRA; SAÁD, 2006). Apesar das várias tentativas de se livrar do vício, jogadores patológicos acabam por desistir devido às crises de abstinências, as quais provocam inquietação e irritabilidade.

Com este estudo, pretende-se relatar os fatores que contribuíram para que a personagem Marge Simpson desenvolvesse esse transtorno, mostrando as conseqüências produzidas no ambiente familiar, identificando e relacionando as causas do Jogo Patológico com os comportamentos apresentados pela mesma, contribuindo para o desenvolvimento da literatura científica sobre o tema e promovendo a discussão sobre o uso de séries de televisão como recurso metodológico para o ensino de conceitos da Psicologia.

## 2 | MÉTODO

Neste estudo relaciona-se desenho animado com a Psicologia. De acordo com essa perspectiva, foi realizada uma análise qualitativa de cunho bibliográfico com base nos comportamentos emitidos pela personagem Margem Simpson do episódio “Como aprendi a gostar do jogo legalizado” da 5ª temporada do seriado animado Os Simpsons, pois a mesma possuiu um papel central no episódio. Para isto, o estudo foi realizado em quatro fases que não foram excludentes, sendo:

(1) Levantamento bibliográfico – Esta fase envolveu a localização e obtenção de documentos para subsidiar a análise qualitativa do episódio e correlacionar as características dos personagens às características. Para a realização deste estudo, foram utilizados artigos, livros, monografias, dissertações e teses em português. Os materiais foram localizados em sítios específicos de publicações de documentos científicos e na biblioteca de uma instituição particular de Mato Grosso do Sul. Em relação aos critérios para selecionar estes documentos, optou-se por escolher materiais em português.

(2) Identificação do episódio analisado – Nesta etapa, foram vistos episódios visando identificar características relacionadas ao tema pesquisado. Por fim, escolheu-se, por conveniência, o episódio “Como aprendi a gostar do jogo legalizado” da 5ª temporada, exibido entre 1993 e 1994, do qual foi feita a análise.

(3) Análise do episódio – Nessa fase, assistiu-se ao episódio “Como aprendi a gostar do jogo legalizado” da 5ª temporada e identificou trechos para análise qualitativa, pois, proporciona a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo da pesquisadora com o objeto de estudo, à luz da literatura levantada (FLICK, 2009).

(4) Discussão de dados – Nessa fase, assistiu-se aos trechos selecionados e procedeu-se à correlação entre teoria e os dados.

### 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

#### 3.1 Descrição do Episódio “Como aprendi a gostar de jogo legalizado”

Este episódio inicia-se com uma breve demonstração de uma Springfield na era industrial, apresentada como sendo uma cidade em desenvolvimento e promissora, contudo, observa-se outra realidade. A cidade prevista como uma grande metrópole com o passar dos anos tornou-se falida, com altas dívidas e sem nenhuma economia.

Essa situação acaba por atingir as empresas e indústrias que se localizam na cidade e que foram obrigadas a fazer cortes de pessoal, demitindo funcionários como uma forma de minimizar esta crise financeira. Diante desta calamidade, os cidadãos da cidade são convocados a participar de uma assembleia para decidirem os novos rumos econômicos.

Nesta assembleia, a população decide construir um cassino e legalizá-lo, como um modo de aumentar a economia da cidade e o dono da usina, senhor Burns, se oferece para investir na construção nomeando-o de “Cassino Senhor Burns”. A implementação do cassino gera oportunidade de emprego, dentre as pessoas que acabam se beneficiando com essa iniciativa, está Homer Simpson, que abandona a usina e frequenta o cassino para trabalhar. Oliveira (1997) afirma que além de oferecer diversas variedades de jogos, o cassino é repleto de atrações, que encantam e divertem as pessoas, assim, pode-se dizer que as utilizações destes meios servem como uma forma de prender a atenção dos frequentadores para que permaneçam no estabelecimento por mais tempo.

O novo emprego de Homer requer que ele permaneça longos períodos de tempo trabalhando, isso gera uma grande preocupação em sua esposa Marge Simpson, que aflita começa a visitá-lo. Em uma dessas visitas, Marge, encantada com o lugar, arrisca-se em apostar nas máquinas caça niqueis, porém o que seria apenas uma pequena aposta como forma de curiosidade se torna um problema.

Marge Simpson perde totalmente a noção de tempo e permanece horas no cassino, ela apresenta grande dependência tornando sua única forma de sentir prazer investindo grandes quantidades de dinheiro e abdicando dos cuidados da casa e de sua família que acaba se desestruturando. Homer ao perceber a situação da esposa, se propõe em trazê-la para o convívio social e familiar, porém ao ver a quantidade de dinheiro que Marge conseguiu arrecadar, torna-se ganancioso e desiste da ideia.

Com o passar do tempo, a personagem Marge se afasta mais da família, mesmo diante de uma situação de perigo que ocorreu com sua filha mais nova, Maggie Simpson, recusa-se a abandonar o jogo. Em outra situação, sua outra filha, Lisa

Simpson, ao pedir ajuda para a mãe em uma atividade escolar, vê-se abandonada e sem apoio. Com isso, ela se dirige até seu pai, Homer, para que a ajude, porém eles não conseguem realizar a atividade e Lisa fica aflita e angustiada. Esta situação faz Homer se sentir aflito e o leva a tentar novamente trazer a esposa para casa.

Ao se deparar com a esposa, é possível observar o estado crítico da personagem, Marge aparentava cansaço e havia apostado grandes quantidades de dinheiro. Homer com uma atitude agressiva destrói o caça-níquel em que Marge estava e a tira rapidamente do lugar. É notável a perda de noção de tempo, pois a mesma não entende o comportamento do marido, contudo Homer a coloca em frente a seu problema, demonstrando que a família não é mais a mesma, que os filhos sentem sua falta e que ela precisa de ajuda. Marge, após ver sua real situação, fica horrorizada ao perceber que havia largado tudo para poder jogar, que sua família é mais importante que o jogo.

Ao final não é demonstrado nenhuma abordagem terapêutica, porém colocar a personagem frente ao problema serviu de grande ajuda, pois ela pode perceber seu descontrole e refletir sobre isso. Para ela, a família é o bem maior, e isto a fez ter uma mudança de comportamento.

### 3.2 Jogo Patológico e Marge Simpson

Diante das constantes ausências do marido devido ao novo emprego no cassino, Marge Simpson acaba por acompanhá-lo resultando no surgimento do vício em relação ao jogo, também chamado de jogo patológico. A atitude de jogar compulsivamente desenvolve uma séria alteração no comportamento, de acordo com Souza, Silva, Oliveira, Bittencourt e Freire (2009), o jogo patológico pode ser entendido como um comportamento recorrente em apostar em jogos de azar, fazendo com que o indivíduo perca completamente o domínio sobre o jogo, tornando-se impossibilitado de controlar o tempo e o dinheiro mesmo diante da perda.

Em um primeiro momento, o comportamento compulsivo de Marge passa despercebido pelos seus familiares e amigos sendo esta uma das dificuldades enfrentadas pelos mesmos. De acordo com Kaplan e Sadock (1986), esta ação silenciosa que se apresenta no indivíduo pode manter-se por muito tempo sem que tanto a família quanto o grupo social no qual o mesmo está inserido percebam, e quando descoberto os estragos relacionados já estão em um nível insustentável.

A personagem Marge veio a desenvolver este transtorno somente apenas em um momento de sua vida, ou seja, não foi algo que surgiu em sua adolescência ou durante o início de sua fase adulta; percebeu-se que isto se deu devido às responsabilidades e obrigações familiares. Segundo Martins (2003), mulheres com até 40 anos preocupam-se mais nos cuidados domésticos e familiares o que tarda o surgimento deste transtorno, contudo quando exposta ao jogo, a incidência de desenvolver este transtorno é mais rápida em relação ao homem.

Após seu primeiro contato com os caça níqueis, Marge perde totalmente a noção de tempo, fazendo apostas atrás de apostas, o jogo torna-se sua única forma de se sentir satisfeita, gerando o afastamento de suas obrigações domésticas e familiares, tornando-a impossibilitada de controlar o tempo e o dinheiro mesmo diante da perda. Segundo Chaínho (2012), as teorias comportamentais veem o jogo como uma aprendizagem obtida do meio, a pessoa é exposta a esta condição. A autora afirma que o jogo é reforçado devido ao um aumento da excitação fisiológica e do reforço financeiro que é oferecido durante um determinado momento.

É possível observar o agravamento do comportamento de Marge em uma cena do episódio em que sua filha mais nova Maggie, frente a uma situação de perigo, não é amparada por sua mãe que se recusa a abandonar o jogo. Sàad e Oliveira (2006) afirmam que o jogador se apresenta obstinado, não aceita abandonar o jogo sem que tenha ganhado, nem mesmo aceita perder. Em outro momento, a filha mais velha, Lisa, sente-se abandonada pela mãe, pois Marge havia lhe prometido ajudá-la em um trabalho escolar, recorrendo ao pai, este que também sente os problemas que o jogo esta causando a família. Segundo o *Center for Adiction and Mental Health* (CAMH) (2008), jogadores patológicos se concentram apenas no jogo, ignoram outras obrigações, não fazem a ligação entre os problemas na vida e o jogo.

Omais (2007) afirma que, em caso de pais jogadores patológicos, os mais afetados por este transtorno são os filhos, sendo que estes sentem-se esquecidos, deprimidos e irritados, fazendo com que percam a confiança nos pais. Os filhos podem apresentar comportamentos alterados devido à falta de atenção necessária dos pais jogadores. Neste caso, é necessário ajudar os filhos a perceber que estes não são os causadores do problema, ou seja, eliminar a ideia de culpa que sentem perante o vício dos pais, proporcionando apoio para que voltem a ter uma vida familiar segura e equilibrada.

Em relação aos problemas familiares, estes iniciam-se a partir do momento em que o financeiro é afetado (poupanças, imóveis, artigos pessoais). O CAMH (2008) afirma que a crise monetária faz com que a família se mantenha receosa, irritada e traída diante da situação ou do indivíduo. Além dos problemas financeiros interferirem no convívio familiar do jogador patológico, há também os problemas emocionais, diante da demasiada perda de dinheiro, a família pode sentir-se envergonhada devido àquela situação, e desenvolver uma extrema desconfiança para com o jogador, dificultando assim as relações entre ambos e a resolução dos problemas.

De acordo com o CAMH (2008), a saúde física e mental da família também pode ser afetada, uma tentativa desesperada em manter a situação sob controle gera um desgaste tanto físico quanto psíquico, pois os familiares passam a se dedicarem mais à pessoa com o vício do que em si próprios, gerando grande estresse entre os membros da família. Alguns familiares acabam por desistir, mudando-se de residência devido a grande pressão e tensão que lhe são colocados.

Ao longo do episódio, é possível observar as fases do jogo patológico descritas

por Custer (1984). Considerando os comportamentos emitidos pela mesma, verificou-se que a fase da vitória se manifesta logo no início, Marge apresenta altas habilidades no jogo obtendo várias vitórias, passando a apostar com mais frequência. Logo em seguida, Marge Simpson começa a apostar mais do que deveria, o que caracteriza a fase da perda, de acordo com Custer (1984), nesta fase a pessoa se mantém otimista apesar da grande quantidade de perdas, devido a essas perdas, a pessoa aposta mais, acreditando que em algum momento irá recuperar seu dinheiro.

E, por último, a fase do desespero surge no momento em que Marge se afasta da família a fim de alimentar sua ânsia pelo jogo, ela apresenta cansaço, e exaustão, porém isso não lhe impede de continuar apostando. Custer (1984) aponta que nesta fase alguns indivíduos deixam de pagar suas dívidas, partindo para atitudes ilegais.

No decorrer do episódio, não há nenhuma intervenção terapêutica em relação ao jogo patológico, contudo, a atitude de seu marido Homer em colocá-la frente ao problema, mostrando as consequências devastadoras que este transtorno causou não somente a ela, mas em toda a estrutura familiar, fez com que tomasse consciência de seu problema, deixando o vício.

Kaplan e Sadock (1986) relatam que a quantidade de jogadores patológicos que procuram algum tipo de tratamento é mínima, apenas diante de pressões familiares, amigos ou outras causas fazem com que a pessoa procure ajuda. Hodgins e Peden (2008) relatam sobre a eficácia dos tratamentos comportamentais que inclui técnicas como a dessensibilização por imaginação onde o indivíduo é ensinado a realizar as técnicas de relaxamento gradativo e depois solicitado a imaginar respostas perante a situação de alto risco enquanto permanece em estado de relaxamento, neste momento o terapeuta sugere uma resposta alternativa à pessoa (deixar o lugar, realizar outra atividade).

Outra técnica que pode ser utilizada é a exposição *in vivo* que inicialmente sugere o mesmo procedimento da dessensibilização por imaginação, porém a pessoa é levada a enfrentar a situação real permanecendo frente ao jogo, sendo exposta gradualmente como uma forma de prevenir a recaída (HODGINS; PEDEN, 2008). A reestruturação cognitiva como técnica tem como objetivo identificar as falsas crenças sobre o jogo e ressignificá-las através da compreensão da realidade, por meio da confecção de um diário que permitirá monitorar o comportamento de jogar, relatando os pensamentos eliciadores. Utiliza-se também a psicoeducação, com o objetivo de auxiliar as pessoas no manejo do jogo por meio da promoção e compreensão deste transtorno auxiliando na prevenção de recaídas (HODGINS; PEDEN, 2008).

No caso de Marge Simpson, a psicoterapia individual seria a mais indicada, pois incentivaria a mesma a compreender os motivos pelos quais foi levada a jogar, proporcionando a assistência necessária para que pudesse lidar com seus sentimentos, porém, como todo o contexto familiar foi desestruturado, faz-se necessário também a terapia familiar, sendo de suma importância na integração de Marge com sua família, ajudando os a lidar com as consequências provocadas pelo jogo patológico.

As pessoas que sofrem deste transtorno procuram ajuda porque sentem que estão causando muita dor e sofrimento à sua família. CAMH (2008) pontua a necessidade de mostrar a esta pessoa as consequências do jogo e como ele a atinge, incentivando-a buscar a mudança.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jogo patológico atinge não somente o jogador, mas todo seu contexto social em que está inserido. As pessoas podem ser afetadas direta ou indiretamente devido ao comportamento de apenas um jogador tanto no âmbito emocional, físico e econômico. Esta pesquisa procurou analisar os comportamentos emitidos pela personagem Marge Simpson baseando-se nas características que compõem o jogo patológico, pontuando alguns fatores que colaboraram para o surgimento e desenvolvimento do jogar compulsivamente, descrevendo suas consequências produzidas no ambiente familiar discutindo e relacionando as coisas do surgimento deste transtorno.

Assim, percebeu-se que o contato direto com os caça níqueis fez com que a personagem analisada neste trabalho passasse a apresentar comportamento doentio, isolando-se de seu meio social, negligenciando sua própria família. No âmbito comportamental, inicialmente Marge apresenta extrema compulsividade perante o jogo, não se importando com suas necessidades físicas como alimentação e sono. No contexto familiar, observou-se que este transtorno causou grande desestruturação nos vínculos com seus membros, sendo que esta quebra foi o ponto de partida para uma intervenção.

A negligência familiar de Marge Simpson fez com seu marido Homer percebesse que a estava perdendo para o jogo, sendo assim ele recorre a soluções para salvá-la. Uma dessas soluções foi colocá-la frente ao problema, fazendo-a a tomar consciência de si e da situação onde estava, a paixão e o companheirismo de Homer foram primordiais para sua recuperação. Considerando os comportamentos emitidos pela personagem analisada neste trabalho, foi possível observar as fases do jogo patológico proposto por Custer (1984), onde a mesma apresentou, sendo a fase da vitória (caracterizada pelos primeiros ganhos), fase da perda (o indivíduo aposta mais do que deveria acreditando que em algum momento conseguirá recuperar o dinheiro perdido) e a fase do desespero (a pessoa apresenta grande exaustão, mas não desiste de apostar, acumulando grandes dívidas).

Em relação ao tratamento e método indicado para este transtorno, a terapia cognitivo-comportamental é a mais indicada, pois, evita as recaídas melhorando o comportamento, psicoterapias em grupos são de grande ajuda, pois o compartilhar das angústias com outras pessoas que passam pelo mesmo problema ajuda a lidar melhor com os sentimentos e a compreender que não está sozinho, fazendo com que um dê apoio ao outro, contudo, para que o indivíduo deve estar motivado e preparado

para aceitar a mudança.

Deve-se enfatizar a utilização do método de pesquisa como uma forma de contextualizar os dados obtidos e analisados. O trabalho proporcionou uma melhor compreensão de como este transtorno se manifesta nas pessoas nos âmbitos físicos, emocionais e sociais, além de promover uma experiência muito valiosa tanto para a formação quanto para a prática profissional.

Os resultados obtidos por meio deste estudo mostraram não apenas o contexto comportamental da personagem como também as consequências provocadas na estrutura familiar, sendo assim, acredita-se que este estudo irá contribuir para o desenvolvimento da literatura científica, pois, remete a situações reais possibilitando uma maior interação entre a teoria e a prática na Psicologia hoje.

## REFERÊNCIAS

- CENTER FOR ADDICTION AND MENTAL HEALTH. **O jogo problemático**: guia da família. 2008. Canadá. Disponível em <[https://www.problemgambling.ca/EN/Documents/2844R\\_ProbGambFamily\\_Portuguese.pdf](https://www.problemgambling.ca/EN/Documents/2844R_ProbGambFamily_Portuguese.pdf)>. Acesso em 08/10/2016.
- CHAÍNHO, A. L. **Perspectiva Psicodinâmica do Jogo Patológico**: Narrativas autobiográficas de uma adicção. Lisboa: Portugal, 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, 2012.
- CUSTER, R. L. Profile of the pathological gambler. **J Clin Psychiatry**, v. 45, n. 12, p. 35-38, 1984.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- HERSKORIC, C. Chegando a Springfield: humor e sátira na série Os Simpsons. **Revista USP**, v. 32, n. 88, p. 100–111, 2011.
- HODGINS, D. C., PEDEN, N. Tratamento Cognitivo-Comportamental para Transtornos do Impulso. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 30, n.3, p. 31-40, 2008.
- KAPLAN, H. I., SADOCK, B. J. **Compêndio de Psiquiatria Dinâmica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- KOHN, K. **Os Simpsons no Brasil**: A visão do desenho animada sobre a sociedade brasileira. Santa Maria, 2010. Trabalho de conclusão de curso (Trabalho de conclusão de curso em Comunicação Social – Jornalismo) - Universidade Federal de Santa Maria, 2010.
- LOPES, E. P., GEMAQUE, V. R., SEIXAS, N. S. A. A variação dos discursos nas vinhetas de Os Simpsons. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DA COMUNICAÇÃO, 33, Caxias do Sul, 2010. **Anais...** Caxias do Sul, p. 3-6.
- MARTINS, S. S. **Jogo Patológico no gênero feminino**: Características clínicas e de personalidade. São Paulo, 2003. Tese (Doutorado em Medicina) - Universidade de São Paulo, 2003.
- OLIVEIRA, M. P. M. T. **Jogo patológico**: Um estudo sobre jogadores de bingo, videopoker e jokey club. São Paulo, 1997. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, 1997.
- OLIVEIRA, M. E., SÀAD, A. C. Jogo Patológico: uma abordagem terapêutica combinada. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 55, n. 2, p. 162-165, 2006.

OLIVEIRA, M. P. M. T., SILVEIRA, D. X., SILVA, M. T. A. Jogo Patológico e suas consequências para a saúde pública. **Revista de Saúde Pública**, v. 42, n.3, p. 542-549, 2008.

OMAS, S. **Jogos de Azar**: Análise do impacto psíquico e sócio-familiar do Jogo Patológico a partir das vivências do jogador. Campo Grande, 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica Dom Bosco, 2007.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID-10**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

OS SIMPSONS. **Como aprendi a gostar do jogo legalizado**. Prod., M. Groening, e J. L. Brooks. DVD, 25 min. son., color., 1993.

SOUZA, C. C., SILVA, J. G., OLIVEIRA, M. S., BITTENCOURT, S. A., FREIRE, S. D. Jogo patológico e motivação para mudança. **Revista Psicologia Clínica**, v. 21, n. 2, p. 345-361, 2009.

SOUZA, F. M. S., LEITE, T. C. G. Além dos casos clínicos: Uma análise de transtornos alimentares em Os Simpsons. In: CONGRESSO INTERDISCIPLINAR DA SAÚDE, 4, Dourados, 2011. **Resumos...** Dourados, 2011, p. 117.

WEINSTOCK, J., LEDGERWOOD, D. M., MODESTO-LOVE, V., PETRY, N. M. Ludomania: avaliação transcultural do jogo de azar e seu tratamento. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 30, n. 1, p. 3-10, 2008.

## TRANSTORNO DE ESTRESSE PÓS-TRAUMÁTICO SOB UMA VISÃO PSICOLÓGICA DO FILME O QUARTO DE JACK

**Nathália Gomes Duarte**

Centro Universitário Santo Agostinho  
Teresina-PI

**Jessyca Gracy Pereira Veloso**

Universidade Estadual do Piauí  
Teresina-PI

**Lilian Alves Ribeiro**

Centro Universitário Santo Agostinho  
Teresina-PI

**Bianca Viana Coutinho**

Centro Universitário Santo Agostinho  
Teresina-PI

**Nelson Jorge Carvalho Batista**

Centro Universitário Santo Agostinho  
Teresina-PI

**RESUMO:** As vítimas de violência na comunidade geralmente desenvolvem transtorno de estresse pós-traumático (TEPT), uma condição frequentemente crônica, associada à grave morbidade e incapacitação psicossocial. Essa situação é vista no filme O quarto de Jack, onde a personagem Joy é violentada e sequestrada, desenvolvendo assim o Transtorno de Estresse Pós Traumático. Diante disso, o estudo tem como objetivo a produção científica abordando a análise do transtorno de estresse pós-traumático, sob uma perspectiva da narrativa “O quarto de Jack”.

Desse modo, pretende-se articular autores que discorrem sobre as temáticas apresentadas na narrativa, buscando relacionar os antecedentes e os resultados a cerca da interferência de um evento traumático na vida de um indivíduo. Trata-se de uma revisão integrativa de literatura, realizada no período de setembro a novembro de 2016, no endereço eletrônico da plataforma da Biblioteca Virtual de Saúde (BVS), através de consultas nas seguintes bases de dados: Scielo, Google Acadêmico e Lilacs. A análise das publicações selecionadas permitiu a classificação das seguintes categorias: Prevalência do transtorno de estresse pós-traumático (TEPT) em mulheres vítimas de abuso sexual, efeitos resultantes do TEPT e seu impacto para a vítima e a atuação do psicólogo no tratamento de pacientes com TEPT. Dessa forma, foi observado que em grande parte dos artigos existe uma forte relação entre a vivência de eventos traumáticos e o desenvolvimento do TEPT, sendo este de maior incidência em mulheres, como retratado no filme analisado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Transtorno. Estresse. Trauma. Filme.

**ABSTRACT:** Victims of violence in the community often develop post-traumatic stress disorder (PTSD), a condition often chronic, associated with severe morbidity and psychosocial incapacitation. This situation

is seen in the film Jack's room, where the character Joy is abused and kidnapped, thus developing Post Traumatic Stress Disorder. Therefore, the study aims at the scientific production approaching the analysis of post-traumatic stress disorder, from a perspective of the narrative "Jack's room." However, it is intended to articulate authors who discuss the themes presented in the narrative, seeking to relate antecedents and results to the interference of a traumatic event in the life of an individual. This is an integrative review of the literature, carried out from September to November 2016, at the electronic address of the Virtual Health Library (VHL) platform, through consultations in the following databases: Scielo, Google Academica and Lilacs. The analysis of the selected publications allowed classification of the following categories: Prevalence of posttraumatic stress disorder (PTSD) in women victims of sexual abuse, effects resulting from PTSD and its impact on the victim and the psychologist's performance in the treatment of patients with PTSD. Thus, it was observed that in a large part of the articles there is a strong relation between the experience of traumatic events and the development of PTSD, being this one of greater incidence in women, as portrayed in the film analyzed.

**KEYWORDS:** Disorder. Stress. Trauma. Movie.

## 1 | INTRODUÇÃO

O filme *O quarto de Jack* (Room), de direção de Lenny Abrahamson e lançado em fevereiro de 2016, é uma adaptação do best-seller da escritora Emma Donoghue, finalista do Booker Prize e do Orange Prize. A obra aborda a história fictícia de Jack, um menino de 5 anos que vive em um galpão, que para ele é sua casa, mas, para sua mãe (Joy), é a prisão onde o seu sequestrador a mantém há sete anos. Para poupar o filho do desespero de estar preso e a mercê de um sequestrador, a mãe de Jack faz o menino acreditar que o quarto é o mundo (tudo que existe está no próprio quarto). Mas ela sabe que isso não é suficiente, para nenhum dos dois. Então, ela elabora um plano de fuga, que conta com a ajuda de Jack.

Por ser um instrumento expressivo e muito utilizado, o cinema é importante para evidenciar os acontecimentos cotidianos. Dessa forma, se pode pensar diversas temáticas a partir de uma história fictícia, e encontrar sentido para as situações retratadas no contexto social. Até poucos tempos atrás, a violência sexual era um tema suprimido na sociedade, todavia, de alguns anos pra cá por ser a mulher a vítima mais comum, tornaram-se em alta, ações de movimentos feministas, e a partir disso esse assunto vem ganhando relevância (OLIVEIRA; SANTOS, 2006).

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS-2002) é considerado como violação à mulher, os atos ou ameaças que lhe causem ou tenha alta viabilidade de acarretar dano físico, sexual, mental e sofrimento, e que ocorra em sua vida pública ou privada, dessa forma é caracterizado a violência sexual como os atos sexuais não consentidos, e que foi tentado e consumado, praticado por qualquer pessoa e

independente do ambiente (SOUSA et al., 2013).

Geralmente, as pessoas que são vítimas e testemunhas de violência na comunidade tendem a desenvolver transtorno de estresse pós-traumático (TEPT). Essa situação é vista no filme, com a personagem Joy que foi violentada e sequestrada, e com isso desenvolve esse transtorno. Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais (DSM-V, 2014), a característica essencial do TEPT é o desenvolvimento de sintomas característicos após a exposição a um ou mais eventos traumáticos, como ameaça de morte, lesão grave ou violência sexual. Ademais, pode ocorrer em qualquer idade a partir do primeiro ano de vida. Os sintomas geralmente se manifestam dentro dos primeiros três meses depois do trauma, embora possa haver um atraso de meses, ou até anos, antes de os critérios para o diagnóstico serem atendidos.

Além disso, é importante ressaltar o período traumático perpassado durante a narração do filme, uma vez que esse será a análise principal do presente artigo. O termo trauma possui o significado de lesão causada por um agente externo. Apropriando-se desta noção, a psicanálise veio a desenvolver o conceito de trauma psíquico, o qual, no período mais tardio da teoria freudiana, passa a ser entendido, como um aflição pulsional excessivo, sobrepondo-se à capacidade do psiquismo de ligá-lo e elaborá-lo. Assim, o traumático, no caso do filme, a vítima de estupro, ao sair do quarto onde foi aprisionada, começa a desenvolver transtornos decorrentes do evento traumático que vivenciou durante 7 anos, dentre eles o transtorno de estresse pós traumático, fator esse que será estudado durante toda execução do artigo.

Em vista disso, o estudo tem como objetivo analisar o transtorno de estresse pós-traumático, sob uma perspectiva da narrativa “O quarto de Jack”. Desse modo, pretende-se articular autores que discorrem sobre as temáticas apresentadas na narrativa, buscando relacionar os antecedentes e os resultados a cerca da interferência de um evento traumático na vida de um indivíduo. Uma vez que é inegável a importância de um adequado reconhecimento do quadro de TEPT, tanto pela evidente prevalência do transtorno, quanto pelo comprometimento que ele acarreta ao indivíduo e conseqüentemente à sociedade.

## 2 | METODOLOGIA

O presente estudo tratou-se de uma revisão integrativa de literatura, com abordagem qualitativa. O levantamento bibliográfico foi realizado no período de setembro a novembro de 2016, por meio da consulta direta de livros específicos em bibliotecas e pela internet, no endereço eletrônico da plataforma da Biblioteca Virtual de Saúde (BVS), nas seguintes bases de dados: Scielo, Google Acadêmico e Lilacs.

Utilizaram-se como critério de inclusão os estudos que tinham entre seus descritores: transtorno, estresse e trauma; resumos ou artigos em português e inglês

que abordassem a temática em estudo independente do método de pesquisa utilizado; descritos na íntegra e publicados pelo menos nos últimos 10 anos.

Como critério de exclusão, optou-se por não utilizar artigos que não correspondiam ao objeto de estudo, textos que se encontravam incompletos, artigos que não estivessem disponíveis na íntegra online, que não forneciam informações suficientes para a temática e aqueles que não possuíam os descritores determinados pelos pesquisadores.

### 3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

No decorrer da elaboração da pesquisa fez-se uma listagem das mais relevantes publicações sobre o tema, onde foram encontrados 33.529 estudos. Após este resultado, foi utilizado como critério de escolha os trabalhos publicados nos anos de 2006 a 2016, com prevalência em idiomas em português e inglês, textos completos e que fossem de relevância ao tema. Diante disso, obteve-se 20 publicações refinadas de acordo com os objetivos da pesquisa e distribuídos em diferentes periódicos.

O estudo foi realizado utilizando-se os descritores DECS/MESH: Transtorno (Disorder), Estresse (Stress), Trauma (Trauma), realizando cruzamentos duplos. A síntese dos descritores utilizados, das bases de dados e das referências selecionadas está descrita na tabela abaixo:

Base de dados	Descritores cruzados	Referências obtidas	Referências selecionadas
Scielo	Transtorno/Trauma	59	2
Scielo	Estresse/Trauma	78	3
Scielo	Transtorno/Estresse	207	8
Google Acadêmico	Transtorno/Trauma	6170	2
Google acadêmico	Transtorno/Estresse	10700	1
Google acadêmico	Estresse/Trauma	16300	3
Lilacs	Transtorno/Trauma	14	1

Tabela I - Distribuição das referências obtidas nas bases de dados Lilacs, Scielo e Google Acadêmico, seguindo os descritores estabelecidos. Teresina, 2016.

Fonte: Biblioteca Virtual em Saúde - BVS

A maioria dos artigos selecionados foi publicado por psicólogos, totalizando 11 artigos, os demais eram publicações de médicos com 9 artigos. Com relação ao idioma, 16 artigos encontravam-se em português e 4 em inglês. Os estudos ainda foram observados quanto ao tipo de estudos onde, a abordagem qualidade foi a mais evidente em 16 artigos, 2 abordagem quantitativa e 2 artigos quali-quantitativos. A listagem dos artigos encontra-se na tabela II.

Bases de dados	Idiomas	Área	Tipo de estudo
Scielo	Port.	Psicólogo	Quali
Scielo	Port.	Médico	Quali
Scielo	Port.	Psicólogo	Quali
Google acadêmico	Ing.	Médico	Quali-Quanti
Google acadêmico	Port.	Médico	Quali-Quanti
Google acadêmico	Port.	Psicólogo	Quali
Scielo	Port.	Médico	Quanti
Scielo	Ing.	Psicólogo	Quali
Google acadêmico	Port.	Psicólogo	Quali
Google acadêmico	Port.	Psicólogo	Quali
Scielo	Ing.	Médico	Quali
Scielo	Port.	Psicólogo	Quali
Scielo	Port.	Psicólogo	Quali
Scielo	Ing.	Médico	Quanti
Scielo	Port.	Médico	Quali
Scielo	Port.	Médico	Quali
Scielo	Port.	Psicólogo	Quali
Scielo	Port.	Psicólogo	Quali
Lilacs	Port.	Médico	Quali
Lilacs	Port.	Psicólogo	Quali

Tabela II - Distribuição das referências incluídas na revisão integrativa, de acordo com as bases de dados, ano, idioma, área de atuação e tipo de estudo. Teresina, 2016.

Port: Português; Ing: Inglês; Quanti: Quantitativo; Quali: Qualitativo.

De um modo em geral, os estudos selecionados retratam o transtorno do estresse pós-traumático, suas características, diagnóstico, prevalências, avaliações e aspectos psicológicos assim como demais reações nas vítimas de eventos traumáticos como abuso sexual e partos traumáticos, dentre outros. De acordo com o levantamento realizado nas bases de dados, Scielo, Lilacs e Google Acadêmico, contemplaram-se as produções mais atualizadas acerca do transtorno de estresse pós-traumático (TEPT) conforme apresentado na Tabela III.

Ano	Periódico	Frequência	%
2006	Psico USF	1	5
2007	Revista Brasileira de Psiquiatria	1	5
2009	Revista Brasileira de Psiquiatria	1	5
2009	Revista Adolescência e Saúde	1	5
2009	Jornal Brasileiro de Psiquiatria	1	5
2010	Revista Psiq. Clin.	1	5
2010	Revista Eletrônica e Saúde	1	5
2010	Avaliação Psicológica	1	5
2011	Revista Psiq. Rio Grande do Sul	1	5
2011	Psico USF	1	5
2012	Revista de Psicologia da IMED	1	5

2012	Estudos de Psicologia (Natal)	1	5
2012	Temas em Psicologia	1	5
2014	Fractal: Revista de Psicologia	1	5
2014	Estudos de Psicologia (Campinas)	1	5
2014	Avances en psicologia latino-americana	1	5
2015	Cadernos de Saúde Pública	1	5
2015	Revista J. Bras. de Psiquiatria	1	5
2015	Estudos de Psicologia (Natal)	1	5
2016	Acta Bioetica	1	5

Tabela III - Distribuição das publicações conforme ano e título do periódico. Teresina, 2016.

Fonte: Banco de dados Biblioteca Virtual em Saúde.

A partir da observação dos estudos, foram feitas as análises dos dados coletados, aonde foi possível identificar que os anos 2009, 2010, 2012, 2014 e 2015 apresentaram um número equivalente de publicações de interesse das pesquisadoras, na qual passaram pelos critérios de inclusão, sendo estes correspondente á 3 estudos objetivos quanto ao foco da temática. Sendo que o trabalho mais antigo selecionado pelas alunas investigadoras, pertence ao ano de 2006 e o mais recente pertencente ao ano de 2016, e os demais estudos tem os anos de publicação intercalados nesse intervalo de 10 anos.

Quanto aos periódicos, observou-se que dos incluídos, a que teve uma maior quantidade de publicações se comparadas às outras, foi a Revista de Estudos de Psicologia, sendo 3 artigos (15%). Os demais periódicos tiveram frequência de publicação de 2 artigos (10%), sendo estas a Revista Brasileira de Psiquiatria; o Jornal brasileiro de Psiquiatria; e a revista de Psicologia USF; os outros quatro periódicos tiveram 1 artigo selecionado pelas alunas investigantes, que correspondem individualmente a 5% dos estudos selecionados e 20% dos estudos ao todo.

Quanto à metodologia do estudo, observou-se apenas estudos de revisão de literatura, sendo 7 (35%) de revisão sistemática, 9 (45%) de revisão narrativa e 4 (20%) de revisão integrativa, resultando assim nos 20 artigos analisados.

Diante das apresentações das publicações o estudo permitiu fazer uma análise de duas categorias temáticas que estão descritas abaixo:

### **3.1 Prevalências do transtorno de estresse pós-traumático (TEPT) em mulheres vítimas de abuso sexual**

Nessa categoria foram utilizados 10 artigos. Segundo a definição de alguns autores o TEPT é uma sequela psicopatológica, geralmente crônica, definida como uma situação de estresse, que foi testemunhada ou experimentada por um indivíduo. Essa situação de estresse pode ser classificada em três categorias, sendo elas eventos não intencionais provocados pelo homem, como incêndios, explosões e acidentes automobilísticos, eventos provocados pela natureza, tal como avalanches, terremotos

e enchentes. Bem como eventos intencionais provocados pelo homem, sendo eles, guerra civil, assalto, tortura física ou emocional e estupro. Estes últimos são abordados no filme *O quarto de Jack*, quando a personagem principal Joy vivencia abuso sexual, desde os 17 anos, resultando em uma gravidez indesejada do seu estuprador Velho Nick, onde a mesma desenvolve TEPT durante o episódio traumático e o manifesta 7 anos depois (QUARANTINI et al., 2009; SBARDELLOTO, 2011; HENRIQUES et al., 2015).

Essa manifestação é observada no decorrer do filme com os sintomas vivenciados por Joy, sendo eles (1) revivência do trauma (no filme isso está exposto quando a personagem é entrevistada e relembra os anos traumáticos), (2) esquiva à estímulos que relembrem o evento traumático/entorpecimento emocional (este sintoma é visto na cena em que Joy tenta suicidar-se na tentativa de se esquivar da realidade), (3) hiperexcitabilidade (momento em que Joy mostra comportamentos alterados com sua mãe e seu filho), (4) sofrimento psicológico (tal evento é observado nos comportamentos depressivos da protagonista, por meio do choro e negação em sair do quarto), (5) perda de interesse por atividades anteriormente prazerosas (como o desinteresse em retomar suas atividades anteriormente prazerosas) e por fim (6) sensação de distanciamento de outras pessoas (quando a vítima Joy sente que há um distanciamento entre ela e sua mãe) (ZAMBALDI; CANTILINO; SOUGEY, 2009; SERAFIM; MELLO, 2010; SCHAEFER; LOBO; KRISTENSEN, 2012).

Dentro dessa perspectiva, alguns autores afirmam, que o gênero feminino é um importante fator de risco para o desenvolvimento de TEPT. Em uma análise geral, estima-se que cerca de 6,8 % da população irá desenvolver o TEPT no decorrer da vida, sendo as mulheres mais propensas do que os homens, uma vez comprovada por Kessler em seu estudo, com prevalência de 10,4% em mulheres e 5,0% em homens. Contudo, foi identificado que TEPT é mais comum em mulheres que sofreram abuso sexual na infância, se comparados à idade adulta, sendo observados em 3 dos artigos selecionados para a categoria presente (BORGES et al., 2010; VIOLA et al., 2011; MEDEIROS et al., 2015).

### **3.2 Efeitos resultantes do TEPT e seu impacto para a vítima**

Para a análise dessa segunda categoria foram utilizados 7 artigos que abordam os efeitos negativos decorrentes do trauma vivenciado pela vítima, dentre estes efeitos, foram citados a distorção do self, uma vez que o indivíduo sente-se incapaz de evitar o trauma e não confia mais em sua capacidade de decidir. Ainda nesse sentido, foi afirmado em artigos utilizados que pessoas que vivenciam traumas podem não desenvolver a concepção de que o mundo que a cerca é um lugar seguro. Durante o filme, tal ideia não é desenvolvida por Joy, uma vez que é visível observar quando esta perde a confiança em sair de casa da mesma forma que não permite a interação de seu filho nos primeiros momentos após a retomada a casa de seus pais (LORENZZONI et

al., 2007; YOUNG, 2016).

Além das distorções do self, também é manifestado na intérprete Joy, distorções cognitivas de culpa, vergonha e raiva, onde esta última elicia na vítima o sentimento de ter sido prejudicada por outras pessoas. No filme, a protagonista culpa a si e a sua mãe pelo acontecido, através de surtos de raiva. Ademais, o indivíduo que apresenta TEPT desenvolve vergonha, comportamentos evitativos, sensibilidade à ansiedade, o indivíduo vive como se o trauma fosse ocorrer novamente a qualquer momento e necessita realizar todos os esforços para evitá-lo (RUIZ et al., 2007; SUSIN; CARVALHO; KRISTENSEN, 2014).

A partir da visão de autores abordados, o TEPT resulta no prejuízo do funcionamento cognitivo, entre esses agravantes, cita-se a perda de memória autobiográfica, além da recuperação instantânea de memórias traumáticas, podendo provocar tentativas de suicídio, prejuízos na atenção e nas funções executivas, incluindo resoluções de problemas do cotidiano do indivíduo. Outro efeito seria o aumento ao risco de comportamento suicida, sendo tal ideia confirmada por um dos autores que desenvolveu uma pesquisa na comunidade, onde os pacientes com o transtorno tinham 14,9 vezes mais probabilidade de tentar suicídio de que indivíduos sem TEPT (KRISTENSEN; PARENTE; KASZNIAK, 2006; LORENZZONI et al., 2014).

### **3.3 A atuação do psicólogo no tratamento de pacientes com TEPT**

Nessa abordagem foram utilizados 5 artigos que mostram a importância da atuação do psicólogo no tratamento de pacientes com transtornos traumáticos. Assim, a violência contra a mulher demonstrada no filme e a consequência na protagonista portadora de TEPT, são observadas na visão do psicólogo e de profissionais que atuam na área da saúde, como eventos traumáticos. Essa afirmação é visível nas cenas em que Joy é abusada todas as noites por seu sequestrador. Deste modo, se faz necessário diagnosticar previamente esse transtorno para ser tratado por profissionais especializados. A Terapia Cognitiva-Comportamental (TCC) vem sendo uma abordagem de intervenção muito eficiente, considerada uma das melhores opções para se tratar esse transtorno (GONÇALVES et al., 2011; GOMES, 2012).

Ainda nessa perspectiva, o TEPT consiste em três fundamentos principais para a forma de TCC, sendo eles: psicoeducação, exposição e reestruturação cognitiva. Na psicoeducação é necessário fazer do paciente um colaborador ativo, tornando assim o atendimento mais eficaz. Já a técnica de exposição consiste em expor o paciente a lidar com estímulos temidos gradativamente, onde pode-se usar da arte do narrar que é muito importante e desenvolvida, por fim temos a reestruturação cognitiva, que a princípio envolve a detecção de pensamentos errôneos, de crenças condicionais e de crenças centrais do paciente, dirigindo-se para o terapeuta a partir da concepção sobre funcionamento cognitivo da vítima em análise (EISENSTEIN; JORGE; LIMA, 2009; PIMENTEL, 2014).

De outra forma, a terapia pode ser complementada com o uso de medicamentos

através da supervisão psiquiátrica ou clínica com acompanhamentos regulares e visitas com determinada frequência. Entretanto, o tratamento medicamentoso não deve substituir as visitas com o terapeuta. Esse fato foi observado em cenas do filme, onde a paciente se recusa a descer e conversar com seu terapeuta, e mais adiante faz uso abusivo dos remédios receitados pelo Psiquiatra, na tentativa de suicídio. Sendo assim, alguns autores indicam que sejam usadas intervenções na saúde pública, de modo a estimular as interações sociais, e reduzir o índice de estresse (COELHO et al., 2015).

## 4 | CONCLUSÃO

Ao fim da análise, conclui-se que a maioria dos artigos abordados utilizou como suporte para a conceituação e caracterização do Transtorno de Estresse Pós-Traumático o livro Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM). Assim como foi observado em grande parte dos artigos, que existe uma forte relação entre a vivência de eventos traumáticos e o desenvolvimento do TEPT, sendo este de maior incidência em mulheres, como retratado no filme analisado.

Em contrapartida, é importante destacar, a baixa frequência de publicações que envolvem o TEPT como consequência do abuso sexual. Vale lembrar que a análise apresentada neste estudo se refere a uma personagem e não a um caso concreto, embora existam casos reais similares a este. Por fim, foi possível analisar o filme O quarto de Jack através das perspectivas do transtorno de estresse pós-traumático.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (DSM-5). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, p. 315 e 317, 2014.

BORGES, J. L. et al. **Transtorno de Estresse Pós-Traumático (TEPT) na infância e na adolescência: prevalência, diagnóstico e avaliação**. Aval. psicol., Porto Alegre, vol. 9, n.1, p.87-98, abr. 2010.

COELHO, N. L.G et al. **Resposta ao estresse: II. Resiliência e vulnerabilidade**. Estud. Psicol, Natal, vol.20 ,n.2, p.72-81, abr./jun. 2015.

EISENSTEIN, E.; JORGE, E.; LIMA, L. A. **Transtorno do estresse pós-traumático e suas repercussões clínicas durante a adolescência**. Adolesc Saude, Rio de Janeiro, vol.06, n.3, p.7-15, 2009.

GOMES, R. M. **Mulheres vítimas de violência doméstica e TEPT: Um enfoque cognitivo comportamental**. Revista de Psicologia da IMED, vol.4, n.2, p. 672-680, 2012.

GONCALVES, Raquel. et al. **Potenciais biomarcadores da terapia cognitivo comportamental para o transtorno de estresse pós-traumático: uma revisão sistemática**. Rev. psiquiatr. Clín. São Paulo, vol.38, n.4, p.155-160. 2011.

HENRIQUES. T.et al. **Transtorno do estresse pós-traumático no puerpério em uma maternidade de alto risco fetal no Município do Rio de Janeiro, Brasil**. Cad. Saúde Pública. Rio De Janeiro,

v.31, p.2523-2534, dez., 2015.

KRISTENSEN, C. H.; PARENTE, M. A. M. P.; KASZNIAK, A. W.; **Transtorno de Estresse Pós-Traumático e funções cognitivas**. Psico-USF, São Paulo, v. 11, n.1, p.17-23, jan/jun, 2006.

LONGHI LORENZZONI, P. et al. **Autobiographical Memory for Stressful Events, Traumatic Memory and Post Traumatic Stress Disorder: A Systematic Review**. Av. Psicol. Latinoam., Bogotá, v. 32, n. 3, p. 361-376, Set. 2014 .

MEDEIROS, L. G et al. **Posttraumatic stress disorder: prevalences, comorbidities and quality of life in a community sample of young adults**. J. bras. psiquiatr, Rio de Janeiro, vol.64, n.1, p. 1-7, jan/mar. 2015.

OLIVEIRA, L. H. de; SANTOS, C. S.S. dos. **As diferentes manifestações do transtorno de estresse pós traumático (TEPT) em crianças vítimas de abuso sexual**. Revista da SBPH, Rio de Janeiro, v.9, n.1, p. 31-53, jun, 2006.

PIMENTEL, C. P. **Clínica do Trauma e narrativa do sofrimento**. Fractal: Revista de Psicologia, Rio de Janeiro, v.26, n. esp, p. 535-550, 2014.

QUARANTINI, L. C. et al. **Transtornos de humor e de ansiedade comórbidos em vítimas de violência com transtorno do estresse pós-traumático**. Revista Brasileira de Psiquiatria, Salvador, v.31, p. 566-76, 2009.

RUIZ, J.E. et al. **Psiconeuroendocrinologia do transtorno de estresse pós-traumático**. Rev. Bras. Psiquiatr, vol.29, n.1, p. 7-12. Maio. 2007.

SBARDELLOTO, G. **Transtorno de Estresse Pós- Traumático: evolução dos critérios diagnósticos e prevalência**. Psico-USF, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 67-73, jan./abril. 2011.

SUSIN, N.; CARVALHO, C.S.; KRISTENSEN, C.H. **Esquemas desadaptativos e sua relação com TEPT: uma revisão sistemática**. Estud. Psicol. Campinas, vol.31, n.1, p. 85-96, jan./mar. 2014.

SCHAEFER, L. S.; LOBO, B. O. M.; KRISTENSEN, C. H. **Reações pós-traumáticas em adultos: como, por que e quais aspectos avaliar?** Temas em Psicologia, Porto Alegre, vol. 20, n.2, p.459 – 478, 2012.

SCHAEFER, L. S.; LOBO, B. O. M.; KRISTENSEN, C. H. **Transtorno de estresse pós-traumático decorrente de acidente de trabalho: implicações psicológicas, socioeconômicas e jurídicas**. Estud. Psicol. Natal, vol.17, n.2, p.329-336 Mai/Ago. 2012.

SERAFIM, P. M.; MELLO, M. F. **Transtornos de estresse agudo e pós-traumático**. Rev. Eletrônica Saúde Mental Álcool Drog. São Paulo, v.6, p.460-470, nov. 2010.

SOUSA, F. B. C de. et al. **Aspectos psicológicos de mulheres que sofrem violência sexual**. Reprodução & Climatério, São Paulo, v. 27, n. 3, p. 98-103, 2013.

VIOLA, T. W. et al. **Trauma complexo e suas implicações diagnósticas**. Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, v.33, n. 1, p.55-62, 2011.

YOUNG, A. **Culture, history and traumatic memory: an interpretation**. Acta bioeth. Santiago, vol.22, n.1, p.63-70, jan. 2016.

ZAMBALDI, C. F.; CANTILINO, A.; SOUGEY, E. B. **Traumatic birth and posttraumatic stress disorder: a review**. Jornal Brasileiro de psiquiatria, Rio de Janeiro, 17 nov. 2009. p. 252-257.

## **SOBRE A ORGANIZADORA**

**ELIANE REGINA PEREIRA** Psicóloga formada pela Universidade do Vale do Itajaí (1995), com mestrado e doutorado em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2007, 2011). Atualmente é professora da Universidade Federal de Uberlândia, no Instituto de Psicologia, integrante do Núcleo de Psicologia Social e da Saúde e Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, na linha Processos Psicossociais em Educação e Saúde. Líder do grupo de pesquisa Psicologia, Políticas Públicas e Relações Estéticas (CNPQ). Integra o GT da ANPEPP - A psicologia sócia histórica e o contexto brasileiro de desigualdade social (2017 atual). Atua na área da Psicologia da Saúde, com ênfase em Psicologia Social e nos Processos de Criação em contextos de saúde.

<http://lattes.cnpq.br/0023990232502452>

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-367-5

